

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации
Курский государственный университет

Институт непрерывного образования



Международная научно-практическая конференция

**«АНТРОПОЛОГИЧЕСКОЕ ЗНАНИЕ
КАК СИСТЕМООБРАЗУЮЩИЙ ФАКТОР
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
ОБРАЗОВАНИЯ»**,

посвященная 170-летию со дня рождения
известного русского педагога и психолога П. Ф. Каптерева

Сборник научных статей

18 – 19 июня 2019 года

Курск – 2019

УДК 316. 346 - 053. 6: 316. 647. 5 (063)
ББК 60. 542. 15: 60. 524. 251я 431
С 69

Редакционная коллегия: С.И. Беленцов (ответственный редактор), Г.Я. Гревцева, Г.А. Кирмач, И.В. Ильина, Okulicz-Kozaryn Walery (Polska), Н.В. Горбунова, А.В. Фахрутдинова, Е.А. Шумилова.

Антропологическое знание как системообразующий фактор профессионального педагогического образования: Сборник научных статей Международной научно-практической конференции, 18 – 19 июня 2019 года, Курск / отв. ред. С.И. Беленцов. – Курск: Курск.гос.ун-т.- 460 с.

ISBN 978-5-907205-36-9

В сборнике представлены материалы участников конференции, посвященные широкому спектру актуальных вопросов педагогического образования. Характеризуются содержание педагогической антропологии в исторической ретроспективе и подходы к ее интерпретации как отрасли знания и системообразующего фактора профессионального педагогического образования. Обосновывается вклад известного русского педагога и психолога Петра Федоровича Каптерева в развитие педагогической антропологии.

Сборник адресован педагогам, психологам, руководителям образовательных организаций, воспитателям, широкому кругу читателей, интересующихся проблемами педагогической антропологии.

Издание подготовлено при поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (проект №19-013-20003).

Материалы сборника публикуются в авторской редакции.

УДК 316. 346 - 053. 6: 316. 647. 5 (063)
ББК 60.542. 15: 60.524. 251я 431

ISBN 978-5-907205-36-9

© Курский государственный университет, 2019
© ЗАО «Университетская книга», 2019
© Авторы сборника, 2019

ОГЛАВЛЕНИЕ

| | |
|--|-----------|
| Раздел 1. Теоретико-методологические основы антропологического знания как системообразующего фактора профессионального педагогического образования. Историко-научная реконструкция наследия представителей педагогической антропологии, выход на системный уровень анализа их концептуальных построений | 12 |
| ХУДИН А.Н. АНТРОПОЛОГИЧЕСКИ ОРИЕНТИРОВАННОЕ УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИЕЙ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ПЕРЕМЕН..... | 12 |
| АЙСНЕР Л. Ю., НАУМОВ О.Д. АНТРОПОЛОГИЧЕСКАЯ МИССИЯ КЛАССИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА: КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКИЙ КОНТЕКСТ И СОВРЕМЕННОСТЬ..... | 16 |
| БАРАНОВА О.И. ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ АНТРОПОЛОГИЯ» ПРИ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ..... | 18 |
| BUŁAT K., OKULICZ-KOZARYN W. ANTHROPOLOGICAL DIFFERENCES IN ANTHROPOLOGICAL PEDAGOGY AND ANTHROPOLOGICAL PSYCHOLOGY..... | 21 |
| ВАЛУЕВ О.С. ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ НЕПРЕРЫВНОСТЬ ЖИЗНИ В ОБОБЩЕНИИ ОПЫТА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АНТРОПОЛОГИИ..... | 23 |
| ВЕРБИЦКИЙ А.А. КОНТЕКСТНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В КОНТЕКСТЕ ИСТОРИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ..... | 26 |
| ГАКАМЕ Ю.Д. ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ..... | 30 |
| ГОНЕЕВ А.Д. АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЕ ЗНАНИЯ КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ СУБЪЕКТНОЙ ПОЗИЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО ПРОГРАММАМ МАГИСТРАТУРЫ..... | 33 |
| ГОРБУНОВА Н.В. ИДЕИ П.Ф. КАПТЕРЕВА ПО РЕАЛИЗАЦИИ ОРГАНИЗАЦИОННЫХ ФОРМ И МЕТОДОВ ПРЕПОДАВАНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ: АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ..... | 36 |
| ГРЕВЦЕВА Г.Я. АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКОМУ ВОСПИТАНИЮ МОЛОДЕЖИ..... | 39 |
| ИГНАТОВА О.И. АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ УСПЕШНОСТИ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ..... | 42 |
| ИЛЬИНА И.В. ФОРМИРОВАНИЕ САМООБУЧАЮЩЕЙСЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ НА ОСНОВЕ СОВРЕМЕННОГО АНТРОПОЛОГИЧЕСКОГО ЗНАНИЯ..... | 45 |
| ИЛЬЧЕНКО В.И., ТОКМАЧЕВА М.А. АНТРОПОЛОГИЯ ХРИСТОЦЕНТРИЗМА: МЕТОДОЛОГИЯ ВОЗРОЖДЕНИЯ ТРАДИЦИОННОГО ДЛЯ РУССКОГО МИРА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА БАЗЕ БИБЛЕЙСКОЙ ИСТИНЫ КАК ИМПЕРАТИВ ОБОЖЕНИЯ ЧЕЛОВЕКА..... | 51 |
| ФЕТИСОВ А.С. АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ЛИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ..... | 53 |
| КОТ Т.А. ЗНАЧЕНИЕ АНТРОПОЛОГИЧЕСКИХ ЦЕННОСТЕЙ В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ..... | 57 |
| OKULICZ-KOZARYN W. ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ УСЛОВИЙ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПЕДАГОГА И ВОСПИТАННИКА..... | 59 |
| КИРМАЧ Г.А. ПРОБЛЕМА МИРОВОЗЗРЕНЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ..... | 63 |

| | |
|---|------------|
| КРАСИУКОВА Е.С. РАЗВИТИЕ АНТРОПОЛОГИЧЕСКИХ ИДЕЙ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА..... | 66 |
| ЛЕОНОВА О.А., ГАКАМЕ Ю.Д. РЕАЛИЗАЦИЯ ИНДИВИДУАЛЬНО-ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО ПОДХОДА НА УРОКАХ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ В УСЛОВИЯХ АНТРОПОЛОГИЗАЦИИ..... | 68 |
| МАЛЬКОВА М.А. ЭКЗИСТЕНЦИОНАЛЬНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОМ САМОРАЗВИТИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ..... | 70 |
| МАЛЬКОВА М.А., ПРИСТАНСКАЯ А.Е. ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОРАЗВИТИЯ УЧИТЕЛЯ..... | 72 |
| МАЛЫХИНА О.Н. ИДЕИ П.Ф. КАПТЕРЕВА КАК ДИДАКТИЧЕСКАЯ ОСНОВА ОБУЧЕНИЯ ЧТЕНИЮ РУССКИХ ШКОЛЬНИКОВ В КОНЦЕ XIX- НАЧАЛЕ XX ВЕКОВ..... | 74 |
| ПАШКОВ А.Г. ПРОБЛЕМА НРАВСТВЕННОГО ЗАКАЛИВАНИЯ ЛИЧНОСТИ В СОВРЕМЕННОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ КОНТЕКСТЕ..... | 77 |
| РОТЕРС Т.Т. РИТМ В ФИЗИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ С ПОЗИЦИЙ АНТРОПОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА..... | 81 |
| САВЕЛЬЕВА-РАТ Е.А. ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЦЕННОСТЕЙ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ КАК УСЛОВИЕ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ..... | 84 |
| САХАРОВА С.П. АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД И ВОСПИТАНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ..... | 87 |
| СЕРГЕЕВА Б.В. ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В АСПЕКТЕ АНТРОПОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА..... | 89 |
| ТАРАСЮК Н.А., МАШКИНА Н.П. ПРИМЕНЕНИЕ ЦИВИЛИЗАЦИОННОГО ПОДХОДА В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ СТРАТЕГИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ БУДУЩИХ МАГИСТРОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ..... | 92 |
| ТУРЯНСКАЯ О.Ф. МОДЕЛЬ ЛИЧНОСТИ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ КАК ПСИХОЛОГО-ДИДАКТИЧЕСКАЯ ОСНОВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА..... | 94 |
| ШУМИЛОВА Е.А. СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-ДЕФЕКТОЛОГОВ В АСПЕКТЕ АНТРОПОЛОГИЧЕСКОГО ЗНАНИЯ..... | 99 |
| ЦИУЛИНА М.В. АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ РЕФЛЕКСИВНО-ЦЕННОСТНОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ..... | 104 |
| Раздел 2. Дидактическая система в педагогическом наследии П.Ф. Каптерева: содержание, проблемы, опыт. Антропологические основания развития дидактической системы учителя как отражение совокупности идей и принципов педагогической антропологии (целостности, саморазвития, социальной, деятельной и творческой сущности человека, природосообразности, культуросообразности и культуротворчества, духовности, сотрудничества, солидарности, диалогичности).. | 107 |
| АПУХТИНА Е.В. П.Ф. КАПТЕРЕВ О СУЩНОСТИ ПСИХОЛОГИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА..... | 107 |
| БЕЛЕНЦОВ С.И. ИДЕИ П.Ф. КАПТЕРЕВА И ЗАРУБЕЖНЫХ МЫСЛИТЕЛЕЙ О СВОБОДНОМ ВОСПИТАНИИ»..... | 110 |
| БУДНИК Н.В. ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИННОВАЦИОННЫХ МЕТОДОВ ОЦЕНИВАНИЯ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧЕНИЯ..... | 113 |

| | |
|---|------------|
| ВЕРБОВСКИЙ А.В. ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В УСЛОВИЯХ КОММОДИФИКАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ..... | 116 |
| ГАКАМЕ Ю.Д., ТАВАДЬЯН М.Э. ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПЕРВОКЛАССНИКОВ В АНТРОПОЛОГИЧЕСКИХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМАХ | 119 |
| ГУТМАН Е.В., ДЕРЕШ А.Д. НАУЧНЫЕ ИДЕИ П.Ф. КАПТЕРЕВА В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА..... | 121 |
| ЕФИМОВА И.В. ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ ФОРМИРОВАНИЯ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ..... | 124 |
| ИБРАГИМОВ К.Т. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОГО РАЗВИТИЯ ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ КУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ | 127 |
| КИРСАНОВА И.П. ПРИЁМЫ МОТИВАЦИИ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ, СПОСОБСТВУЮЩИЕ ФОРМИРОВАНИЮ «ИДЕАЛЬНОГО УЧЕНИКА» | 130 |
| КОНДРАТЕНКО А.П. РАЗВИТИЕ ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОГО МИРОВОСПРИЯТИЯ ПЕДАГОГОВ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ..... | 133 |
| КОРИЦКАЯ Е.В. РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ..... | 136 |
| МАЛЫХИНА О.Н. СРАВНИТЕЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА СОЧИНЕНИЯ НАЧАЛА XX И НАЧАЛА XXI ВВ. В СИСТЕМЕ РАБОТЫ ПО ОБУЧЕНИЮ ЧТЕНИЮ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДНЕГО ЗВЕНА МБОУ «ЛИЦЕЙ №21»..... | 139 |
| МИХАЙЛОВА И.В. ИНФОРМАЦИОННАЯ КУЛЬТУРА КАК НЕОБХОДИМОЕ ИНТЕГРАТИВНОЕ КАЧЕСТВО ЛИЧНОСТИ СОВРЕМЕННОГО СПЕЦИАЛИСТА ... | 142 |
| РЕДЬКИНА Л.И., ВИШНЕВСКИЙ В.А. РАЗВИТИЕ ИДЕЙ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПРАКТИКЕ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ И ЗАРУБЕЖНОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ | 145 |
| СЕНТИЦЕВА Е.А. УСЛОВИЯ, ОБЕСПЕЧИВАЮЩИЕ ЭФФЕКТИВНОСТЬ ОВЛАДЕНИЯ ПРАГМАТИЧЕСКИМ АСПЕКТОМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ РЕАЛИЗАЦИИ АНТРОПОЛОГИЧЕСКОЙ ПАРАДИГМЫ ОБРАЗОВАНИЯ..... | 147 |
| ТАРАСОВА Н.В., АБДУЛЛИН А.И., ДУБКОВ Д.М. ПРЕДСТАВЛЕНИЕ И УРОВЕНЬ РЕАЛИЗАЦИИ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ НА ПРИМЕРЕ СТУДЕНЧЕСКОГО СООБЩЕСТВА | 149 |
| ТАРАСОВА Н.В., РАГИМОВА Л.Н., ПАВЛОВА А.А. РОЛЬ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ В ПРОЦЕССЕ УЛУЧШЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КЛИМАТА В СТУДЕНЧЕСКОЙ ГРУППЕ | 151 |
| Раздел 3. Теоретические проблемы воспитания: значимые вопросы и перспективы развития. Взаимообусловленность воспитания и самовоспитания, проблема условий и факторов развития личности в рамках воспитательного процесса, сущность и особенности воспитательного процесса, ведущие направления воспитательной работы в различные возрастные периоды..... | 154 |
| АННЕНКОВА Н.В. ЛИЧНОСТНО-РАЗВИВАЮЩАЯ ШКОЛЬНАЯ СИСТЕМА: ОТ ТЕОРИИ К ПРАКТИКЕ | 154 |
| АКУЛОВА Я.А., ЛАРИЧКИНА А.А., УРВАЧЕВА В.А. ИНСТРУМЕНТАРИЙ РАЗВИТИЯ СОЗИДАТЕЛЬНОЙ ГРАЖДАНСКОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ..... | 158 |
| БАБЕНКОВА О.С. ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ АСПЕКТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ (НА ПРИМЕРЕ | |

| | |
|--|-----|
| НАПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ 44.03.05 ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ (С ДВУМЯ ПРОФИЛЯМИ ПОДГОТОВКИ) (ПРОФИЛЬ: ИНОЯЗЫЧНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ)) | 161 |
| BARAŃSKA D., SEBO J. INFLUENCE OF MODERN TECHNOLOGY ON PERSONAL DEVELOPMENT AND EDUCATION OF A CHILD DURING EARLY SCHOOL EDUCATION..... | 163 |
| БЕЛЯЕВА Т.Н. ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ | 165 |
| БОГИНЯ Ю.А. РОЛЬ ПЕДАГОГА В ФОРМИРОВАНИИ СЕМЕЙНЫХ ЦЕННОСТЕЙ У ШКОЛЬНИКОВ | 167 |
| БЫКАНОВА О.А. ФОРМИРОВАНИЕ ОБРАЗА МАЛОЙ РОДИНЫ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ КРАЕВЕДЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА | 169 |
| ВАРСЕЕВА В.А. ВОСПИТАНИЕ ПАТРИОТИЗМА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ..... | 173 |
| ВЛАСЕНКО А.Г. РОЛЬ КОЛЛЕКТИВА В ЛИЧНОСТНОМ СТАНОВЛЕНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ..... | 175 |
| ГАДЗИЯН Е.К. ВОЗМОЖНОСТИ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В РЕШЕНИИ ПРОБЛЕМЫ АДАПТАЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ..... | 177 |
| ГАМЗЮК Ю.С., СЁМКИНА И.А. ДИАГНОСТИКА ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГОВ К РЕАЛИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ | 179 |
| ГРИБАНОВА В.А. РОЛЬ И МЕСТО ГРАЖДАНСКОГО ВОСПИТАНИЯ В ВУЗЕ..... | 181 |
| GARBACZ A., CHMIELARZ P. HOW IMPORTANT IS THE ASSESSMENT IN THE TEACHING PROCESS? - THE ROLE OF FORMATIVE ASSESSMENT IN EFFECTIVE LEARNING ENVIRONMENTS | 184 |
| GRZYWACZ D. CHILDREN'S RIGHTS ACCORDING TO THE COVENTION OF CHILDREN'S RIGHTS AND CONSTITUTION RP AND THEIR ACTUAL CHARACTER IN THE CONTEMPORARY WORLD | 185 |
| GWÓZDŹ A. EDUCATIONAL POLICY IN THE KINGDOM OF POLAND IN THE XIXTH CENTURY | 187 |
| ГУТОРОВА В.Н. ВОСПИТАНИЕ СЕМЕЙНЫХ ЦЕННОСТЕЙ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ | 189 |
| ДРАГНЕВ Ю.В. ПРАВОСЛАВНАЯ ПЕДАГОГИКА ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В ИНФОРМАЦИОННОМ ОБЩЕСТВЕ: МЕЖНАУЧНЫЕ СВЯЗИ | 191 |
| ЖИТКОВА О.Н. ФОРМИРОВАНИЕ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ АКТИВНОСТИ КАК ФАКТОР ВОСПИТАНИЯ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ОБРАЗА МЫСЛЕЙ | 194 |
| ИГНАТКИН А.Н. АКТУАЛЬНОСТЬ ФОРМИРОВАНИЯ АУДИОВИЗУАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ ДЕТЕЙ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ..... | 197 |
| КАПУСТИНА А.Н. ВОСПИТАНИЕ НАЧИНАЕТСЯ В СЕМЬЕ | 199 |
| КОВАЛЁВА А.В., МАРУСЕНКО Е.А. ИЗМЕНЕНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ПРОФЕССИИ У СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ | 201 |
| СЛЕСАРЬ М.В., КОЛБАСИНА Л.В. ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ СЕМЕЙНЫХ ЦЕННОСТЕЙ У ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ..... | 203 |
| КОЛУПАЕВ С.А. ХАРАКТЕРИСТИКА ОСНОВНЫХ ПОДХОДОВ КОНЦЕПЦИИ ВОСПИТАНИЯ | 206 |
| КОРНЕВА О.С., САТУРОВА Н.И. РОЛЬ ПОИСКОВОЙ И КРАЕВЕДЧЕСКОЙ РАБОТЫ В ПАТРИОТИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ ПОДРАСТАЮЩЕГО ПОКОЛЕНИЯ | 208 |

| | |
|--|-----|
| КОТЫХОВА М.А. ВОСПИТАНИЕ МОРАЛЬНО-ПРАВСТВЕННЫХ КАЧЕСТВ У УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ..... | 212 |
| ЛИКЁРНАЯ О.С., ПАНЮКОВА Т.А. ВЕДУЩИЕ НАПРАВЛЕНИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В ПРЕДПРОФИЛЬНЫХ И ПРОФИЛЬНЫХ КЛАССАХ С УЧЕТОМ ГЕНДЕРНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ РАЗВИТИЯ (НА ПРИМЕРЕ МАРИИНСКИХ ДЕВИЧЬИХ КЛАССОВ)..... | 214 |
| МЕЛЕХОВА В.Ю. СТИЛЬ ПОВЕДЕНИЯ КЛАССНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ КАК ФАКТОР ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РЕАЛИЗАЦИИ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ФУНКЦИИ | 217 |
| MÓL A., MICUŁA E. A COMPARATIVE ANALYSIS OF THE NEW EDUCATION STRUCTURE FROM 1 SEPTEMBER 2017 REFORM CONSIDERING THE EARLIER EDUCATION SYSTEM IN SCHOOLS | 225 |
| ПАРГУНЬКИН О.В., БЕЛЯЕВА Е.А. СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ АДАПТАЦИИ ВЫПУСКНИКОВ ДЕТСКИХ ДОМОВ И ПУТИ ИХ РЕШЕНИЯ | 227 |
| ПОРОШИНА Т.И. ФОРМИРОВАНИЕ ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ ВОЛОНТЕРОВ В СОЦИАЛЬНО-ЗНАЧИМОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ | 231 |
| PYREK S., JAREK M. THE LEVEL OF EDUCATIONAL SERVICES IN POLAND. ANALYSIS OF COSTS ALLOCATED BY THE STATE TREASURY FOR EDUCATIONAL SERVICES | 235 |
| САМОЙЛОВА Е. С. ФОРМИРОВАНИЕ ЭТНОКУЛЬТУРНЫХ ЦЕННОСТЕЙ ПОДРОСТКОВ | 237 |
| СИЛАКОВ А.С. ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ | 240 |
| СНОПКОВА А.Г. ПРОБЛЕМЫ ВОСПИТАНИЯ ГРАЖДАНСТВЕННОСТИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ..... | 241 |
| СТОЛЯРОВА Н.С. МЕТОДЫ И ФОРМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПОДРОСТКОВ | 244 |
| ТАРАСОВА Н.В., АКИНЬШИНА А.В., БОЙКО Е.И. САМОРАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ВНУТРИГРУППОВЫХ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ..... | 246 |
| ФАХРУТДИНОВА А.В., ХАРИТОНОВ Е.А. ПРОБЛЕМЫ ВОСПИТАНИЯ ПАТРИОТИЗМА ПОДРОСТКОВ В РОССИИ СРЕДСТВАМИ ИСТОРИКО-НАУЧНОЙ РЕКОНСТРУКЦИИ | 248 |
| ХОДЖАЕВ Б.К. ГРАЖДАНСКАЯ КУЛЬТУРА - ВАЖНЫЙ КОМПОНЕНТ ВОСПИТАНИЯ ГАРМОНИЧНО-РАЗВИТОГО ПОКОЛЕНИЯ..... | 250 |
| ШАРОНОВ А.А. АНАЛИЗ КОМПОНЕНТОВ ПАТРИОТИЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ ПОДРОСТКОВ..... | 254 |
| ШВЕЦОВА С.Г., ЧУМАРОВА Л. Г. ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРНОГО ПРОСТРАНСТВА СОВРЕМЕННОГО ЧЕЛОВЕКА | 256 |
| ШКОДКИНА О.Н., МАНДРУК И.В. РАБОТА СО СЛОВОМ КАК ОДНО ИЗ СРЕДСТВ ПРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ И РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ УЧАЩЕГОСЯ..... | 258 |
| KUCIA J. EDUCATION AS A SERVICE..... | 262 |
| KUCHTA - LEŚNIAK P. MAIN PROBLEMS OF EDUCATION IN POLAND AND WAYS OF COUNTERACTING..... | 264 |
| WOLAK P. EDUCATION AS SERVICE IN THE CONTEXT OF PEDAGOGICAL, ECONOMIC, LEGAL THEORIES AND SUBJECT-SUBJECT RELATIONSHIP..... | 266 |
| JANECZKO T. ORGANISATION AND MANAGEMENT IN POLISH EDUCATION SYSTEM FOR PEOPLE WITH VISUAL IMPAIRMENTS..... | 268 |

| | |
|---|------------|
| SASAK K., LUBACZ J. DEVELOPMENT OF PERSONALITY IN THE EDUCATIONAL PROCESS | 269 |
| WNESEK J., WOJSCIECHOWSKA J. FACTORS INFLUENCE ON EFFICIENCY OF EDUCATION PROCESSES..... | 271 |
| WYGRZYWALSKA J., OLEKSY A. NATURE AND CHARACTERISTICS OF THE EDUCATIONAL PROCESS..... | 273 |
| Раздел 4. Многообразие антропологического дискурса в педагогике и психологии.. | 276 |
| АКМАМБЕТОВА М.Е., ДЖУМАГАЛИЕВА К.В., АКМАМБЕТОВ С.А. КЕЙС-СТАДИ КАК ОДИН ИЗ ПРИМЕРОВ ИНТЕРАКТИВНОГО МЕТОДА ОБУЧЕНИЯ НА ЗАНЯТИЯХ В ВУЗАХ..... | 276 |
| АНТОПОЛЬСКАЯ Т.А. ТЕХНОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНЫХ КОММУНИКАЦИЙ У ДЕТЕЙ В УСЛОВИЯ ЛАГЕРЯ | 278 |
| АРТЕМЬЕВА А.С., БРАЖНИК О.Ю. ФОРМИРОВАНИЕ ТЕОРЕТИЧЕСКОЙ МОДЕЛИ БЕЗОПАСНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ | 282 |
| АНТОНОВА Е.А. ПРОЕКТИРОВАНИЕ МЕТОДИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ УЧИТЕЛЯ ТЕХНОЛОГИИ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ПРИОРИТЕТНОГО НАЦИОНАЛЬНОГО ПРОЕКТА «ОБРАЗОВАНИЕ» | 284 |
| АБДУЛЛАЕВ К.Ф., БОБОМУРОВОДА Н.Ж. ВКЛАД ВЕЛИКОГО МЫСЛИТЕЛЯ А.Р. БЕРУНИ В ЕСТЕСТВЕННЫЕ НАУКИ..... | 287 |
| БАЛАБИНА И.П.А, АЛЮШИНА А.А. АНАЛИЗ ОПЫТА РЕАЛИЗАЦИИ ИНТЕГРАТИВНОГО ПОДХОДА В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ БИОЛОГИИ | 289 |
| БАННИКОВ М.И. СТРУКТУРНО-СОДЕРЖАТЕЛЬНОЕ НАПОЛНЕНИЕ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ СРЕДЫ ВОЕННОГО ВУЗА | 292 |
| BUKOWSKA Z. CONTEMPORARY CHRISTIAN MUSIC AS A PROMOTION OF POSITIVE VALUES AND AN ENCOURAGEMENT FOR RELIGION LESSONS..... | 294 |
| БУРА Л.В. АНТРОПОЛОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ Б.Г. АНАНЬЕВА И ЕЕ ВКЛАД В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ СПЕЦИАЛИСТОВ ПОМОГАЮЩИХ ПРОФЕССИЙ | 296 |
| БУХАРИН Н.В. ТВОРЧЕСКАЯ АНТРОПОЛОГИЯ ЧЕХОВА-ДРАМАТУРГА В АСПЕКТЕ ЕВРОПЕЙСКОЙ «НОВОЙ ДРАМЫ»..... | 298 |
| ВАЛИТОВ Д.П. ЗНАЧЕНИЕ ОСНОВ КОНФЛИКТОЛОГИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ В ЖИЗНИ ПОДРОСТКА | 300 |
| ВАРФОЛОМЕЕВ Д.В. ЛИЧНЫЙ ПРИМЕР ПЕДАГОГА В СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ ПОДРОСТКА..... | 302 |
| ВИННИКОВА М.Н., ПАВИЦКАЯ З.И. МОДЕРНИЗАЦИЯ ФОРМ И МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗАХ ГЕРМАНИИ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ | 304 |
| ВОРОНКОВ Д.Е. ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛИЗАЦИИ ЮНОШЕСТВА В УСЛОВИЯХ ДЕТСКОГО ЛАГЕРЯ (НА ПРИМЕРЕ МДЦ «АРТЕК»)..... | 307 |
| ГОРОБЕЦ Д.В. СОЦИАЛЬНАЯ ЗНАЧИМОСТЬ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ СРЕДНЕГО И ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ..... | 310 |
| GRZYB P. THE ERA OF NEW MEDIA - THE NEED FOR MEDIA EDUCATION | 314 |
| DEC J. UNIVERSITY ON THE WEB. FROM E-LEARNING TO E-ACADEMISM | 315 |
| OJCZYK J., RZEŹNIK A. E – LEARNING – BASED ON THE POLISH COPYRIGHT ACT | 317 |

| | |
|---|-----|
| ДОЛГИХ С.В., РОГОВА А.С. ЧТЕНИЕ В СИСТЕМЕ ЦЕННОСТЕЙ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ | 319 |
| ЖУНУСОВА К.С. К ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАЖДАНСКОЙ ПОЗИЦИИ СТУДЕНТОВ | 321 |
| ЖУРАЕВ Т.Х., ТОШЕВ И.И. АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ГЕОМЕТРО-ГРАФИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ ИНЖЕНЕРНЫХ КАДРОВ | 324 |
| ЗАДОРОЖНАЯ И.А. ЗНАЧЕНИЕ КОЛЛЕКТИВНОЙ ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ЖИЗНИ СОВРЕМЕННОГО РЕБЕНКА | 327 |
| ИПХАНОВА В.А. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НЕТРАДИЦИОННЫХ ТЕХНИК ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРИ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА | 329 |
| КАПУСТИН И.С. ИЗМЕНЕНИЕ МИРОВОЗЗРЕНИЯ И ЖИЗНЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ ДЕТЕЙ ПО ИТОГАМ СМЕНЫ В ПРОФИЛЬНОМ ОТРЯДЕ | 331 |
| КОВАЛЕНКО Е.Г. ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЕ МИРА У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ | 334 |
| КОЛЕСНИКОВА Н.В., БАТРАЧЕНКО Е.А. ФОРМИРОВАНИЕ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ СРЕДЫ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ | 337 |
| КЛИМЕНКО Д.А. ЗНАЧЕНИЕ ДЕТСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ В КОНТЕКСТЕ ВОСПИТАНИЯ МОЛОДЕЖИ НА ПРИМЕРЕ СКАЗКИ ТАТЬЯНЫ КОРНИЕНКО «CRAZY» | 339 |
| КОРОЛЁВА В.И., ВЫДРИНА А.И. ОБЩЕШКОЛЬНЫЙ ПРОЕКТ «К ИСТОКАМ РУССКОГО, РОДОГО» | 342 |
| КОСМОВСКАЯ М.Л., БАРБАШИНА Ж.С. ПРОБЛЕМЫ НАУЧНО-ИСТОРИЧЕСКОЙ РЕКОНСТРУКЦИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА-ПРОСВЕТИТЕЛЯ Г.Л. БОЛЫЧЕВЦЕВА | 345 |
| КУЛМАГАМБЕТОВА А.Д. ОРИГАМИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА | 347 |
| ЛАРИНА Г.Н., ДРОЗДОВ С.В. ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ СВОБОДЫ ГРУППЫ В УСЛОВИЯХ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ | 348 |
| ЛОКОТЬКОВА Ю.Н., КОРЯГИНА А.А., ЛЫКОВА Н.И. ПОВЫШЕНИЕ КАЧЕСТВА ЗНАНИЙ ПО БИОЛОГИИ СРЕДСТВАМИ МЕТОДА ТЕСТИРОВАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ | 351 |
| ЛУЖЕЦКАЯ О.В. ПРИМЕНЕНИЕ ТВОРЧЕСКИХ ФОРМ В ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ | 355 |
| ŁYSZKO P. MUSIC AS HELP IN EDUCATION. CASES OF SWEDISH BAND SABATON AND POLISH GROUP VOO VOO, AS MEDICINE FOR BOREDNESS IN HISTORY CLASSROOM | 357 |
| MAJERCZYK Z. DIFFERENCES BETWEEN AMERICAN AND EUROPEAN EDUCATION SYSTEM | 358 |
| MATUSIK M. THE ROLE OF HIP HOP CULTURE IN EDUCATING YOUNG PEOPLE | 359 |
| MICHALCZYK I. WEB 2.0 IN EDUCATION | 360 |
| МАКАРОВА А.А. ПРОФСОЮЗНАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ КАК ИНСТРУМЕНТАРИЙ РАЗВИТИЯ СОЗИДАТЕЛЬНОЙ ГРАЖДАНСКОЙ АКТИВНОСТИ В ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ ВУЗА | 362 |
| МАЛЬЦЕВА И.Д., КРАМОДАНОВА И.В. КРАЕВЕДЧЕСКИЙ МАТЕРИАЛ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК СРЕДСТВО ВОСПИТАНИЯ ЛЮБВИ К МАЛОЙ РОДИНЕ | 365 |

| | |
|---|-----|
| МАРКИНА К.В. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА ОСОБЕННОСТЕЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ В ЦЕЛЯХ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ | 369 |
| МАТКУРБАНОВА З. К. ХИМИЧЕСКИЙ ЯЗЫК КАК СРЕДСТВО ДОСТИЖЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ПО ХИМИИ | 372 |
| МЭН С. ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ К ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ | 374 |
| MEŻYK A. CULTURAL ADAPTATION OF STUDENTS OF THE POLISH-RUSSIAN EXCHANGE | 377 |
| МУЛЮКОВА А.Г. ДОВУЗОВСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ЭТАПЫ И ФУНКЦИИ ДОВУЗОВСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ЭТАПЫ И ФУНКЦИИ | 378 |
| МУСТАФИНА С. Р., СЕРАЛИЕВА А.Р. РОЛЬ МУЗЫКИ В ПРОЦЕССЕ ВОСПИТАНИЯ ПОДРОСТКОВ | 381 |
| OGONOWSKA A., WARŻAŁA A. MUSICAL EDUCATION ON THE EXAMPLE OF VOCAL AND ACTING COLLEGE NAMED BY DANUTA BADUSZKOWA IN GDYNIA | 383 |
| ПАВКИНА В.Д., ШИШКОВА Н.Д. ВЛИЯНИЕ НЕТРАДИЦИОННЫХ ТЕХНИК РИСОВАНИЯ НА ВОСПИТАНИЕ ДОШКОЛЬНИКА | 385 |
| ПАНКЕЕВА Л.А., КАЛУГИНА С.С. МУЗЕЙ В ФУТЛЯРЕ | 387 |
| ПЕТРОВА Ю.И. МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПОВЫШЕНИЯ УРОВНЯ ОБУЧЕНИЯ ПРИ ПОМОЩИ КРОССЕНС ТЕХНОЛОГИИ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ БИОЛОГИИ В СПО | 388 |
| ПИМЕНОВ А.А. СТАНОВЛЕНИЕ ЛИЧНОСТИ РЕБЁНКА В УСЛОВИЯХ МДЦ «АРТЕК» | 390 |
| PALEZHAYEU P., ISAEVA S., OKULICZ-KOZARYN W. ИССЛЕДОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРЕДПОЧТЕНИЙ СТУДЕНТОВ ИЗ ЛИТВЫ И РОССИИ (НА ЛЕКЦИЯХ) | 391 |
| РЫБКИНА Л.В. ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ УРОКОВ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ | 393 |
| САВЕНКОВ С.А. ПОДГОТОВКА ОБУЧАЮЩИХСЯ К ОБЕСПЕЧЕНИЮ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ ПРОЕКТНОГО ОБУЧЕНИЯ | 395 |
| SOŃSKA A. FOLK CULTURE AS A WAY TO PROMOTE LOCAL AWARENESS IN THE SCHOOL ENVIRONMENT AS PART OF THE CONCEPT OF SOCIO-CULTURAL ANIMATION | 399 |
| САРЫЧЕВ С.В., МИРОШНИЧЕНКО О.А. АКТУАЛИЗАЦИЯ МНОГОУРОВНЕВОГО ГРУППОВОГО СУБЪЕКТА В РАЗЛИЧНЫХ СОЦИАЛЬНЫХ УСЛОВИЯХ (НА МАТЕРИАЛЕ ИССЛЕДОВАНИЯ МОЛОДЕЖНЫХ ГРУПП) | 400 |
| СЕЛИВАНОВА И.А. ВОСПИТАНИЕ СЕМЕЙНЫХ ЦЕННОСТЕЙ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ | 403 |
| СОКОЛОВСКАЯ С.А. РОЛЬ УЧИТЕЛЯ-ПРЕДМЕТНИКА В ФОРМИРОВАНИИ ПОЛОЖИТЕЛЬНОГО ОБРАЗА ПРОФЕССИЙ ХИМИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ | 406 |
| SASAK W. MATURITY EXAM | 409 |
| СУДАКОВА Т.А. ВОСПИТАНИЕ ПРЕКРАСНОГО ЧЕРЕЗ ОБРАЗЫ ПРИРОДЫ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ | 410 |

| | |
|--|------------|
| ТАНЕЕВА А.А. СИСТЕМА ОЦЕНКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ (НА ПРИМЕРЕ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ)..... | 413 |
| ТИТИРКО М.С. КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ ВОЖАТОГО ДЕТСКОГО ЛАГЕРЯ С ДЕТЬМИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА..... | 416 |
| ТОМИЛОВА Т.В. ШКОЛЬНАЯ ГАЗЕТА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ РЕЧЕВОЙ КУЛЬТУРЫ И КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ ШКОЛЬНИКОВ..... | 418 |
| УТКИНА А.С. ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ КОМПЕТЕНЦИЙ У ОБУЧАЮЩИХСЯ ОСНОВНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ..... | 420 |
| ХОРОШЕВСКАЯ И.В. МЕДИАЦИЯ КАК СПОСОБ РАЗРЕШЕНИЯ КОНФЛИКТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ | 422 |
| ЧЕ Г.С. ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ МБОУ «СРЕДНЯЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ШКОЛА №32 С УГЛУБЛЕННЫМ ИЗУЧЕНИЕМ ОТДЕЛЬНЫХ ПРЕДМЕТОВ ИМ. ПРП. СЕРАФИМА САРОВСКОГО» ПО ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОМУ ВОСПИТАНИЮ ШКОЛЬНИКОВ | 425 |
| ШЕРЕМЕТ Ю.А., МИКЕРОВА Г.Г. РОЛЬ УЧИТЕЛЯ В ФОРМИРОВАНИИ ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ | 431 |
| ШАХОВА Е.И., ПИЛЮГИНА Н.Н. ФОРМИРОВАНИЕ РЕГУЛЯТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА УРОКАХ ХИМИИ (УРОВЕНЬ СРЕДНЕГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ) | 434 |
| ШМАТЧЕНКО Ю.А. ФОРМИРОВАНИЕ ТВОРЧЕСКОГО ОТНОШЕНИЯ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ «БИОЛОГИИ» | 436 |
| ШУШАРА Т.В. ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ ФОРМЫ И СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ РАКУРСЫ ВЫСШЕГО ЖЕНСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ (ВТОРАЯ ПОЛОВИНА XIX–НАЧАЛО XX ВВ.)..... | 440 |
| СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ..... | 447 |

Раздел 1. Теоретико-методологические основы антропологического знания как системообразующего фактора профессионального педагогического образования. Историко-научная реконструкция наследия представителей педагогической антропологии, выход на системный уровень анализа их концептуальных построений

ХУДИН АЛЕКСАНДР НИКОЛАЕВИЧ

г. Курск, ФГБОУ ВО «Курский государственный университет»
info@kursksu.ru

АНТРОПОЛОГИЧЕСКИ ОРИЕНТИРОВАННОЕ УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИЕЙ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ПЕРЕМЕН

В статье рассматривается проблема позиционирования образовательной организации высшего образования на рынке образовательных услуг. В представленном теоретическом исследовании анализируются такие смысловые категории, как «антропологически ориентированное управление», «позиционирование», «конкурентные преимущества вуза», «бренд и имидж», а также основные проблемы, связанные с формированием позиции университета как инновационного центра образования, науки и культуры, ориентированного на обеспечение крупных геополитических и территориальных проектов социально-экономического развития стратегически важных отраслей экономики.

Ключевые слова: антропологически ориентированное управление, позиционирование, конкурентные преимущества вуза, бренд и имидж вуза.

Образование является сложнейшей формой общественной практики, становится пространством личностного развития каждого человека, создавая тем самым условия становления жизнеспособного общества.

Воспитание, становление человека, развитие собственно человеческого в человеке является фундаментом и ценностью современного российского образования.

В современных условиях выделяется приоритетная антропологическая (гуманистическая) цель образования – обеспечить становление в каждом человеке его субъектности как потребности и способности к самоорганизующему, саморегулируемому мироощущению. Способность к субъектному, автономному действию и поведению – сущностная основа становления многообразных способностей и качеств человека на разных ступенях образования. Автономия человека – приоритетная идея современного образования. Современные исследователи отмечают, что отрицание автономии субъекта ведет к подрыву самой идеи образования. Основная идея образования в свете категории автономии человека – это подведение воспитуемого к самополаганию в собственной жизни.

Решение поставленных задач во многом зависит от ориентации управления образовательной организацией высшего образования на человекоориентированный подход, который опирается на идеи педагогической антропологии.

Для любого университета является важным его восприятие целевой аудиторией, то есть теми, кто заинтересован в получении образовательной услуги. Во-первых, это ученики школ, которые выбирают для себя вуз; их родители, которые принимают активное участие в процессе выбора. Во-вторых, это студенты, которые также могут изменить решение и перевестись из одного вуза в другой. В-третьих, это работодатели, представители компаний, которые могут направить своих сотрудников получить высшее и дополнительное профессиональное образование. В-четвертых, это работающие специалисты, которым для продвижения по служебной лестнице необходим диплом о высшем образовании. В-пятых, это люди, решившие поменять профиль работы, а потому они заинтересованы в получении высшего образования с последующим трудоустройством по новой специальности. В-

шестых, это муниципальные образования, заинтересованные в консалтинговых услугах вуза.

Рынок образовательных услуг поставил и перед педагогическими коллективами ряд задач, связанных с их адаптацией к функционированию в условиях конкуренции: привлечение внимания потенциальных потребителей образовательных услуг, завоевание их интереса, удержание благоприятного рынка во времени. Данный фактор стал определяющим для появления в сфере образования системы, которую называют «позиционирование».

В рамках данной статьи мы рассматриваем позиционирование университета для такой целевой аудитории, как будущий абитуриент.

Понятие позиционирование впервые было рассмотрено Джеком Траутом и Эллом Райсомом в 1981 году в работах по маркетингу. Оно рассматривалось как универсальная характеристика, применимая и к сфере образования.

Позднее работах И.В. Ванькиной, А.П. Егоршина, В.И. Кучеренко позиционирование рассматривается как действия образовательного учреждения, направленные на то, чтобы сформировать у потребителей правильное восприятие преимуществ образовательной услуги данного учреждения, превосходящей услуги конкурентов [1].

И.В. Зимица конкретизирует позиционирование применительно к региональному рынку образовательных услуг и говорит о нем как о мерах по формированию выгодной и отличной позиции в сознании потребителей [2].

Е. Н. Карпушко под позиционированием вуза понимает «специфический вид деятельности, направленной на донесение конкурентных преимуществ вуза до целевых аудиторий с помощью маркетингового инструментария, ориентированного на использование специфических характеристик вуза». Такими характеристиками у нее выступают статус вуза, его бренд, возможность последующего использования приобретаемых знаний, социальная инфраструктура. Позиционирование вуза на основе его специфических характеристик Е. Н. Карпушко в контексте понятия конкурентоспособности вуза [3].

Мы учитывали мнение данных авторов и сформировали своё понимание позиционирования как действия образовательной организации высшего образования, направленные на формирование у потребителей правильного восприятия преимуществ образовательных услуг в сравнении с конкурентами.

Позиционирование университета неразрывно связано с его миссией, различные университеты её по-разному понимают и реализуют. Это связано с их историей и современным контекстом. Специфика формирования и реализации миссии обусловлена той ролью, которую вуз играет в регионе.

Рассмотрим основные предметы позиционирования Курского государственного университета (КГУ) бренд и имидж. Сильной частью бренда университета является его история. В процессе позиционирования КГУ использует и подчеркивает преимущества старейшего и уважаемого вуза, что позволяет ему самому считаться одним из брендов региона, подобно курской антоновке и курскому соловью.

Благодаря богатству культурно-исторического опыта формируется особый авторитет. Не удивительно, что имеющий такую историю университет, даже в названии которого отражена неразрывная связь с регионом, становится знаковым.

Внимание на сильных компонентах бренда акцентируется в рекламе вуза и его PR-стратегии, сказываясь в свою очередь на имидже вуза среди населения, деловых партнеров и работодателей, выпускников.

В настоящее время КГУ для региона является инновационным центром образования, науки и культуры, ориентированным на обеспечение крупных геополитических и территориальных проектов социально-экономического развития стратегически важных отраслей экономики. Наиболее важными для университета являются комплексные стратегические проекты: «Образование 3.0.», «Активный социум», «Инновационная модель социокультурного развития региона», «Технологии, материалы и услуги для устойчивого развития», «Технологии обеспечения биологической безопасности и анализа техногенного воздейст-

вия на жителей региона», «Материалы и технологии микроволновой электроники и электронной оптики», реализации которых запланирована на ближайшие 5 лет.

Вуз имеет давние традиции и хорошо развитую инфраструктуру для научных исследований. В университете работают конкурентоспособные педагогические кадры, готовые к изменению качества жизни, выстраиванию амбициозных жизненных стратегий, ориентированные на профессиональный и личностный успех, непрерывное образование в динамично меняющемся мире. Высокий потенциал научно-педагогических работников КГУ подтверждается получением финансирования из различных источников (РНФ, РФФИ и др.).

Позиционирование университета на рынке образовательных услуг также проявляется за счет активной работы его научных школ, научно-исследовательских институтов и лабораторий, (НИИ паразитологии, НИИ археологии Юго-Востока Руси, Научно-исследовательский центр физики конденсированного состояния, Нано-центр и др.).

Фундаментальные научные исследования становятся важнейшим ресурсом и инструментом освоения студентами компетенций поиска, анализа, освоения и обновления информации.

Сегодня в университете обучается свыше 12000 студентов, реализуется 205 образовательных программ. Вуз почти на 100% закрывает потребности региона по таким направлениям, как образование и педагогика, гуманитарные науки, искусство и культура, математика и естественные науки.

Конкурентоспособность образовательных услуг КГУ обеспечивается по позициям:

- уникальность содержания образования;
- возможность для студентов попробовать себя в научно-исследовательской работе (научные общества, конференции);
- возможность для студентов участвовать в международных студенческих обменах, зарубежных стажировках;
- организация практик в ведущих компаниях и на передовых предприятиях;
- приглашение зарубежных и отечественных специалистов для выступления с публичными лекциями;
- возможность освоить дополнительные профессии и получить квалификационные документы.

Разнообразная и насыщенная студенческая жизнь в КГУ, которая, конечно, привлекает абитуриентов, в том числе потому, что позволяет им развивать свои способности. Для молодежи региона проводится много резонансных мероприятий, действуют 47 молодежных студенческих клубов и объединений, 20 из них входят в реестр добровольческих объединений Курской области. На базе университета создано 18 творческих объединений и 5 молодежных театров. В 2018 году 270 студентов КГУ стали победителями и призерами международных и всероссийских конкурсов.

В КГУ действует Региональный волонтерский центр «Абилимпикс – Курск».

Студенты КГУ были волонтерами на Всемирном фестивале молодежи и студентов в Сочи, чемпионате мира по футболу.

Университет является базой для проведения ежегодной «Вахты памяти», студенты задействованы в серьезной работе по выявлению неизвестных захоронений воинов Великой Отечественной войны.

КГУ дважды являлся главной площадкой Всероссийского форума «Преодоление», регулярно проводит заключительные этапы Всероссийской олимпиады школьников, становится региональной площадкой Всероссийского конкурса «Доброволец России – 2018», Фестиваля науки «Наука – 0+».

Университет готовит кадры вожатых и обучает в магистратуре педагогический персонал МДЦ «Артек», как результат – КГУ получил специальную премию «Архитектор знаний» в номинации «Лучший вуз – партнер» за 2018 год.

Исторический факультет реализует проект по сохранению памяти о соотечественниках захороненных в Сербии. Проект «Русский некрополь в Белграде» получил поддержку в виде грантов Президента РФ и Курского городского собрания. Студенты занимаются оцифровкой свидетельств бывших узников «Освенцима».

Одним из ключевых направлений университета является образовательная робототехника. Вуз регулярно проводит открытый региональный конкурс «РобоТех-Инва» и фестиваль «Битва роботов», для участников с ОВЗ и инвалидностью.

В русле проектно-ориентированного образования разработана комплексная туристско-экскурсионная программа для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата «Крошечными шагами по Курскому краю», реализуется студенческий проект «От «Маленького театрчика» - к маленькому зрителю» для глухих и слабослышащих детей.

В университете создана база для развития 14 видов спорта. Студенческий клуб «Герпанд» в 2017 году стал лучшим спортивным клубом ЦФО. В вузе воспитали двух чемпионов России 2018 года по тяжелой атлетике.

Будучи региональным центром подготовки кадров по ряду направлений и не испытывая такого накала конкуренции, как вузы в мегаполисах, КГУ имеет большую свободу действий в создании для способных студентов образовательного оазиса. Вместе с тем, комплексный стратегический проект «Активный социум» предполагает изучение динамики социокультурных процессов в макрорегионе «Центральное Черноземье» с целью определения векторов развития и дальнейшего позиционирования университета в регионе.

В целом позиционирование КГУ на рынке образовательных услуг в регионе представлено составляющими характеристиками:

- консолидация интеллектуального капитала для решения задач социально-экономического развития региона;
- социальное партнерство стейкхолдеров, заинтересованных в стабильном и устойчивом развитии регионального рынка труда, реализации политических, социально-экономических и культурных проектов;
- генерация и распространение знаний, инновационных образовательных услуг как бренд университетского образования для целевых аудиторий;
- привлечение талантливой молодежи к обучению в университете, к научной инновационной деятельности, социальному проектированию, подготовка к успешной карьере.

Список использованной литературы:

1. Ванькина И. В., Егоршин А. П., Кучеренко В. И. Маркетинг образования: учеб. пособие. М.: Университетская книга. Логос, 2007.
2. Зимица И. В. Руководство для учебных заведений по разработке плана стратегического маркетинга в области подготовки управленческих кадров. М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К», 2005.
3. Карпушко Е. Н. Маркетинговое позиционирование высших учебных заведений как элемент коммуникационной стратегии на рынке образовательных услуг: автореф. ... дис. канд. экон. наук. Волгоград: Волгоградский государственный технический университет, 2009.

**АЙСНЕР ЛАРИСА ЮРЬЕВНА,
НАУМОВ ОЛЕГ ДМИТРИЕВИЧ**

г. Красноярск, ФГБОУ ВО «Красноярский государственный аграрный университет»
Stud.ui@kgau.ru

АНТРОПОЛОГИЧЕСКАЯ МИССИЯ КЛАССИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА: КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКИЙ КОНТЕКСТ И СОВРЕМЕННОСТЬ

В статье рассматривается культурно-исторический контекст формирования антропологической миссии классического университета посредством аналитики антропологической практики «заботы о себе».

Ключевые слова: забота о себе, личность, образование, классический университет, рационализм, бытие человека в мире, культура.

Дегуманизация, характеризующая современный этап развития высшего образования, ставит перед академическим сообществом непростую задачу - обратиться к истокам существующей практики функционирования образования. В связи с этим исследовательская реконструкция генеалогии классического университета осуществляется нами не с целью мемориализации его истории, а для экспликации и артикуляции антропологического потенциала образовательной институции в условиях непрекращающихся вызовов современности.

В связи с этим не лишним будет обращение к специфической антропологической практике «заботы о себе», понимаемой Античностью в качестве процесса «осознания своего бытия, выходящего за рамки зоологического существования» [1, С.111]. Фундируя собой систему классического учебно-воспитательного процесса - пайдею, «забота о себе» мыслилась греками в качестве необходимого условия реализации миссии образовательной институции - приобщение субъекта к таким универсалиям, как архе и арете, единство которых ассоциировалось древними с идеей наивысшего блага, определяющего существование гармонически развитой и свободно мыслящей личности. Очевидно, что именно этот антропологический идеал бытия человека в мире красной нитью пройдет сквозь всю историю европейской культуры и образования, интерпретирующей онтологический долг человека перед самим собой в качестве обретения им собственного места в жизни посредством его личного переживания действительности.

В связи с этим справедливым будет предположение о том, что антропологическая миссия университета возникает значительно раньше, чем сама социальная институция, призванная ее реализовать: классический университет рождается в эпоху Средневековья, являясь своеобразной формой духовно ориентированного осмысления человеком себя в качестве завершённой формы.

Стремительные изменения в социально-культурной жизни Европы не могли не сказаться на системе университетского образования, а также продуцируемой ей картины мира: наряду с десакрализацией мира субъект абсолютизируется. Во многом, именно этот антропологический процесс определил качественную трансформацию классического университета в новоевропейский проект интеллектуального университета, сформировавшийся в работах Дж. Ньюмена, определившим «заботу о себе» в качестве процесса приобщения субъекта к универсальным основаниям бытия и абсолютной истине. Обновленный университет, согласно Ньюмену, является либеральным центром интеллектуальной культуры, основанной на свободной «циркуляции мысли» [4, С.10], а также принципах аргументированного спора и уважения к оппонентам, скрепленных ценностью взаимопомощи. В связи с этим, свобода мыслится Ньюменом в качестве высшей цели, а критическое мышление и знание - проявлением автономности индивида.

В середине XIX века, на волне прикладного овладения миром, европейский университет немного изменится: образовательная практика встанет на путь формализации и унифика-

ции знания, породив так называемые «redbricks», характерными чертами которого стали: массовость и доступность. В связи с этим, свобода больше не мыслится в качестве высшей цели и превращается в способ реализации принципов демократии, нивелирующей ценность личностного начала. Переосмысление назначения университета сказалось и на интерпретации «заботы о себе»: отныне - это процесс включения в экономическую деятельность и соответствие профессии. В качестве альтернативы заявит о себе проект научно-исследовательского университета, предложенный в это же время В. Гумбольдтом, декларирующим принципы классического образовательного либерализма. Для Гумбольдта свобода - это условие возможности развития личности, обеспечиваемого государством. В результате, человек вновь становится целью, которая достигается в рамках гумбольдтовского проекта, благодаря выполнению следующих принципов: 1) единство преподавания и исследования; 2) добровольный выбор наставников; 3) академическая свобода; 4) финансирование со стороны государства. Таким образом, tandem классического университета и государства выступает гарантом не только последовательного развития культуры, но и личности заботящегося о себе человека. Под данной практикой существования В. Гумбольдт мыслит процесс целостного и соразмерного развития сил личности, возможное исключительно в условиях свободы и разнообразия. Несмотря на сопутствующие социально-экономические процессы, проект гумбольдтовского университета укореняется, сохраняется и приумножается посредством сохранения классической средневековой университетской корпорации (Ньюман) и принципа кооперации образования, социальной институции и государства (Гумбольдт), формируя облик идеального университета, в стенах которого сохраняется приверженность к ценностям метафизического познания мира, понимающего свободу в качестве категории гносеологического порядка, а также способа идентификации личности посредством осознания своей индивидуальности.

Таким образом, человек, с одной стороны, воспринимается исключительно в качестве субъекта познания, с другой, становится ниспровергателем принципов классического рационализма (Ф. Ницше). Однако в истории европейского университета ницшеанский сверхчеловек не является его антигероем. Напротив, ему присуща идея гуманитарного служения, актуализирующая в ситуации модерна практику «заботы о себе», характеризующуюся не столько забвением, сколько неопределенностью своего содержания.

В связи с этим, нелишним будет указать на то, что XIX век интерпретирует «заботу о себе» в качестве цивилизационной системы потребительских ценностей, сигнализирующих, согласно О. Шпенглеру, о декадансе и гибели культуры. В условиях надвигающегося модерна образование перестает существовать в формате целостной практики «заботы о себе», становясь лишь ее инструментом, а также фактором социально-экономических изменений, осуществляющихся в планомерном преобразовании-разрушении и отказе от универсальной картины мира.

В новейшее время описываемая ситуация усугубляется, ставя перед университетом и конституируемом им сообществом вопрос о целях, задачах и методах образования, отличающихся поразительной амбивалентностью утилитаризма и гуманизма. Данная дихотомия вскрывает ключевую проблему современности - проблему самоопределения человека, статус которого все еще определяется овладеваемым им знанием. В то же самое время, парадигма современного бытия человека в мире отличается дигитативностью, мобильностью и импульсивностью жизни, смыслом которой все чаще оказывается прагматичная ориентация на капитализацию самого себя в ситуации отсутствия целостной общепринятой картины мира, сулящей усиление отчуждения человека от мира и концентрацию его сферы внимания на исключительно личных потребностях. Результатом такого положения вещей стал проект американского либерального образования, отличающийся установкой на предпринимательскую инициативу и лидерские компетенции личности.

Таким образом, в основе обновленной версии антропологической миссии университета сегодня главную роль исполняют такие феномены, как: персональный план, междисциплинарность, а также синтез свободы, творчества и инноваций. В результате, познание низ-

водится до уровня инструмента приобретения желаемых благ, а не становится целью и образом бытия человека в мире. В это же время образование коммерциализируется и утрачивает свою автономию, все больше интегрируясь в пространство рыночных отношений.

Таким образом, можно предположить, что антропологическая миссия современного университета, равно и главный ее механизм - практика «заботы о себе» модифицируются в процесс самоконструирования личности в ситуации life-long learning, суть которой заключается в необходимости выбора индивидуальной образовательной траектории за пределами университета. Продукт такого рода образовательной практики — это человек, способный осуществлять изменения себя вне пространства любой социальной институции.

Список литературы

1. Библихин В. В. Язык философии. - М.: Языки славянской культуры, 2002. - 416 С.
2. Ньюмен Дж. Идея университета / пер. с англ. С. Бенедиктова. - Минск, 2006. - 208 С.
3. Шпенглер О. Закат Европы. - М.: АСТ, 2000. - 1373 С.

БАРАНОВА ОЛЬГА ИГОРЕВНА

г. Краснодар, ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»
barolig@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ АНТРОПОЛОГИЯ» ПРИ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

В статье в соответствии с целью дисциплины «Педагогическая антропология» описаны особенности её преподавания по изучаемым темам, основанные на применении практико-ориентированных способов преподавания в рамках лекционных и семинарских занятий теоретического курса.

Ключевые слова: педагогическая антропология, особенности преподавания, учителя начальных классов.

Антропологическое знание в настоящее время является стержнем профессиональной подготовки учителя, научной основой гуманитарного педагогического мировоззрения, теоретическим обоснованием педагогических новаций, обуславливая осознанное использование личностно-ориентированных педагогических технологий

Педагогическая антропология *сегодня играет роль* интегрированного знания о ребенке как целостном существе, полноценном представителе вида Homo sapiens, полномочном участнике воспитательного процесса [1].

Цель преподавания дисциплины «Педагогическая антропология»: развитие у будущего педагога интереса к познанию ребёнка как человека и к самопознанию; обеспечение гуманистического антропологического фундамента для профессиональной подготовки учителя начальной школы.

Поскольку курс достаточно теоретизирован, необходимо обратить внимание на способы внесения практико-ориентированности в дисциплину при подготовке учителей начальных классов.

Обозначим особенности преподавания дисциплины «Педагогическая антропология» в соответствии с тематикой изучаемых разделов программы.

Тема 1. Введение в педагогическую антропологию.

При определении объекта современной педагогической антропологии – отношения человек-человек – и поиска ответа на вопрос: «что такое Человек?» приводим высказывания великих античных философов Сократа и Марка Аврелия о том, что человеком является существо, которое постоянно ищет самого себя, которое, получив разумный вопрос, может

дать разумный ответ, и, благодаря этой способности, становится *ответственным* существом. Поэтому самопознание и самовопроснение – это привилегия человека и его основной долг. Говорим о том, что в первое звено самопознания необходимо включить притязания человека (и ребёнка как человека) на признание своей первичной сущности: 1) собственное имя (которое становится для ребёнка первым кристаллом личности, вокруг которого формируется создаваемая человеком собственная сущность и, именно поэтому, ребёнка нужно называть по имени); 2) физический облик; 3) индивидуальная духовная сущность (черты характера).

Для формирования умений самопознания студентам предлагается составить «Ромашку имени» (чем больше вариаций имени, тем лучше) и заполнить «Визитную карточку студента», включающую такие позиции как: словесный портрет (описание физического облика), рисуночный автопортрет, моё здоровье, моё настроение, лучшие черты моего характера; графы: что я хотел бы в себе изменить? что для этого нужно? кто является для меня примером в жизни? что мне нравится в ВУЗе? что хотел бы изменить в жизни, в ВУЗе? с кем я дружу в студенческой группе?; разделы: самовопросы – отвечаю себе; взаимовопросы – отвечаю другу.

Тема 2. Человек как предмет педагогической антропологии.

Обозначаем и раскрываем суть каждого свойства человека (и ребёнка как человека), присущие ему как виду *Homo sapiens*, формируя способность будущего учителя составлять характеристику ребёнка с точки зрения педагогической антропологии. Представляем перечисленные свойства человека образно в виде уже знакомого символа – «многолепестковой ромашки»: активен, пластичен, динамичен, природосообразен (группа свойств, характеризующих человека как живое биоэнергетическое существо); социален, разумен (группа свойств, характеризующих человека как общественно-историческое существо); духовен, креативен (группа свойств, характеризующих человека как существо, ориентированное на высшие ценности); целостен и противоречив (группа свойств, характеризующих человека как дуалистичное существо).

Тема 3. Развитие человека в пространстве и времени.

В рамках данной темы подробно рассматриваем бифуркационные периоды (скачки) в онтогенезе и филогенезе человека, отмечаем волнообразность онтогенеза, сопровождающуюся при возникновении новых возможностей у человека свёртыванием прежних, ставших неактуальными в новом периоде жизни, например: 1) ребёнок, когда начинает читать, познаёт официальную речь, угасают его потрясающие лингвистические способности (вспоминаем детское словотворчество); 2) расширяется жизненный опыт ребёнка – снижается возможность удивляться, восхищаться (выполняем упражнение «Что может удивлять в аудитории?»), придумываем мини-рассказики на темы «О чём думает ваза, стоящая на столе?» «О чём думает старое кресло?» и т.п.

Изучая пространство и время развития человека дифференцируем и перечисляем, работая в мини-группах, пространственные и временные понятия (кто больше вспомнит, например, временные понятия – секунда, минута, час, сутки, день, эпоха, столетие, вечность, эра, мгновение, вчера, накануне и т.п.; пространственные понятия – слева, справа, посередине, вверху, внизу, напротив и т.д., предложные сочетания – в комнате, на планете, за стеной и т.п.

Прочитав стихотворение Пауля Флеминга (Германия, XVII в.) о времени и временах, студенты пишут философское эссе по теме «Нечто и ничто». Приведём отрывок стихотворения:

Весьма различны времена по временам.

То – нечто, то – ничто. Они подобны нам.

Представим фрагменты студенческих эссе: «Ничто не окрыляет меня так как чувство любви. Это нечто, происходящее в моей душе»; «Нечто – это первый глоток воздуха новорождённого ребёнка... ничто – это время, проведённое вдали от близких»; «Когда ничто стремится к нечто, кровь граждан льётся бесконечно».

Многие студенты, размышляя над темой, пишут стихи. Протицируем одну строфу:

«Бездушных, наверное, в жизнь не пускают,

Ведь каждую душу ангел хранит.

Вот только вопрос нужно в жизни поставить:

Ничто или Нечто у меня там внутри?»

Тема 4. Культура как антропологический феномен.

В рамках темы акцентируем внимание на значении слова «культура» в переводе с древнейшего языка санскрита – «просвещение». Рассматриваем пласты культуры отдельного человека, типы культур человечества в целом. Изучая слои культуры общества, акцентируем внимание на субкультурах, существующих внутри господствующей культуры – этнических (казачья), возрастных (детская, подростковая), региональных (кубанская и др.), профессиональных (учительская, медицинская и т.д.). Особое внимание уделяем формированию готовности толерантно общаться с представителями детской и юношеской субкультуры, определяем каково значение субкультуры для подростка.

Студенты составляют красочные, иллюстрированные описания групповых субкультур (детской, подростковой, юношеской), придерживаясь предложенного плана: 1. Набор ценностей. 2. Набор традиций. 3. Набор стереотипов (жаргон, одежда, причёски, жесты, атрибутика, значки). 4. Правила поведения. Перечислим некоторые из описанных субкультур, представленных в подборке, созданной студентами – будущими учителями начальных классов: хиппи, байкеры, «ванильки», стилиаги, поттероманы, «фрукты», граффитеры, кигуруми, кей-попперы, «яппи», мажоры, хипстеры, рокеры, скинхеды, эмо, готы, панки, геймеры, анимешники и т.д., также даны описания волонтеров, пионеров, приверженцев гринпис.

Тема 5. Воспитание как антропологический процесс.

В рамках темы происходит выявление параметров антропологически безупречных (гуманистических) педагогических систем, например: поддерживают свойственную детям активность; создают условия для активного освоения ребенком пространства; опираются на их жизненный опыт; обеспечивают каждому ребенку успех в той или иной деятельности и признание значимых для него людей; организуют творческое сотрудничество детей друг с другом, с педагогами и родителями. По каждому параметру приводим примеры таких систем, упоминая систему М. Монтессори, педагогику Ш.А. Амонашвили, методику Н.А. Зайцева, систему Л.В. Занкова и т.п.

Выясняем составляющие антропологического мировоззрения педагога (например, ориентированность на каждого ребенка как на человека, представляющего собой огромную ценность, имеющего неотъемлемые права и обязанности, создание комфортной эмоциональной атмосферы в образовательных учреждениях и т.д.) и технологической культуры педагога (например, умение создавать возможности для осознанного и ответственного выбора детьми целей, содержания и методов своих действий, владение способами коллективной рефлексии, повышение доли игры в воспитании, умение занять игровую позицию во взаимодействии с детьми, насыщение воспитательного пространства импровизацией, коллективным и индивидуальным творчеством и т.п. Иллюстрируем с помощью презентаций примерами применения в начальной школе здоровьесберегающих, игровых технологий, технологии формирования оценочной деятельности учащихся [2] и т.д.

Тема 6. Система антропологических взглядов К.Д. Ушинского.

В рамках семинарских занятий, изучая работу К.Д. Ушинского «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии», студенты, работая в группах по пять-шесть человек, составляют книгу-справочник «Сборник рецептов воспитания» по К.Д. Ушинскому, включающую в соответствии со структурой произведения такие части как: предисловие, физиологическая часть, психологическая часть (сознание и рассудочный процесс), чувствования, воля. Встречаются оригинальные творческие названия составляемых сборников «Рецепты для родителей – как правильно «приготовить» ребёнка», «Советы

ты родителям по воспитанию детей». «Вселенная – ребёнок», «Тайны воспитания», «Через тернии – к звёздным победам вашего малыша».

Список литературы

1. Максакова В.И. Педагогическая антропология: Учеб. пособие для студ. вузов. Междунар. акад. наук пед. образования. – М.: Академия, 2004. – 207 с.
2. Формирование оценочной деятельности младших школьников (Технологическая карта). Учебно-методическое пособие. – Издательско-полиграфический центр КубГУ, г. Краснодар. 2010 г. – 47 с.

BULAT KAROLINA
OKULICZ-KOZARYN WALERY
 Cracow, Poland, Pedagogical University of Cracow
 karolina.bulat@vp.pl

ANTHROPOLOGICAL DIFFERENCES IN ANTHROPOLOGICAL PEDAGOGY AND ANTHROPOLOGICAL PSYCHOLOGY

Anthropological it's branch of science that is part social, humanistic and biology.
Key words: anthropological pedagogy and anthropological psychology.

At the beginning we should examine the word anthropology. It's a branch of science that is part social, humanistic and biology. It examines human as a part of society in historical volatility considering social-economic and cultural conditions. It's looking for understanding culture and power structures in human life. It has two basic currents, the first one is physical anthropology, which deals with biological and physiological variability of man, the other one is cultural anthropology otherwise called social anthropology, dealing with man in the community often compared to sociology. It can be explained in another way.

Anthropology is knowledge about the nature of man, about his place in the universe and society, about the sources of his rights and duties. So anthropology is the basis of worldview, and worldview determines human attitudes, behaviors and choices. In the final instance, this dominant anthropology determines the permanence of social order and political power. For this reason, every political force must create and promote its own anthropology which is corresponding to its interests and remove from the social consciousness everything that is against their beliefs. It was this way and it will always be. That is why still no solid history of anthropology has been created - the story showing everything that happened in the history of humanity especially what was creating an image of a man proper to every epoch. Both psychology and pedagogy belong to the group of social sciences. The moment in which W. Wundt, probably the first to call himself a psychologist, founded the first laboratory in Leipzig dedicated to experimental psychology, can be considered a formal beginning of modern psychology. Pedagogy, at first was involved in educational activity, organized in a conscious way in specially created institutions. However, over time, scientific considerations began to take into account other factors, including family, peer, geographical, social or cultural environment. Originally, pedagogy dealt with the answer to the question: who is the man in the world in which he lives here and now. In connection with the above, the initial task of pedagogy was to adapt the man to the world currently existing.

Later, the following questions were also asked: who is a person in a distant perspective and, therefore, what values should he be implemented?, who becomes a person under the influence of action and in connection with what activities and under what conditions he or she should undertake to effectively implement certain goals. The subject of pedagogy can be talked interchangeably and at the same time: upbringing, education, because the terms here understood in a broad way are synonymous. Traditional pedagogy was the science of raising children, but under the influence of the development of educational practice, the scope has expanded - it covers not only

the upbringing of the growing generation, but also adult education. From the other hand psychology is defined as "a scientific study of the behavior of individuals and their mental processes. It attempts to find out what the nature of human nature is, and it answers this question by analyzing the processes that take place in individuals, as well as the social and physical environment. Psychology is related to various fields of knowledge (similarly to pedagogy), what's more - it is behavioral, social science, learning about cognition, about the brain, about health. Psychological anthropology was created in response to deterministic biological evolution and the crisis of positivist science.

Psychology is treated in it as a scientific substitute for metaphysics, explaining the contradictions or undesirable consequences of a biological approach. It deals with issues related to the upbringing of a human being, analyzes him and his nature in the context of education. It is based on philosophical and pedagogical knowledge. One of the people who became famous in the field of pedagogical anthropology is Otto Friedrich Bollnow. He was a German educator and philosopher who created his theory in the twentieth century and died in the 1990s. He worked on the methodological foundations and principles of philosophical anthropology, which he transferred to pedagogy, while creating a pedagogical concept supporting openness to new phenomena. The first thing that Bollnow did to build his theory was to ask a question: "What qualities must a human being have in order for a given phenomenon to be understood as a sensible and necessary link?" The next stage of building his theory was the principle of an open question, which consisted of meaning of man as an unfathomable being. This principle is connected with the demand for openness to the inexhaustible diversity of people and the resignation from simplifications and resistance to the premature determination of being as the ultimate. Man can not be understood as something ready and closed. That is why, the task of teachers is to defend against imposed human conception being a sign of authoritarian education. What is important, the pedagogical principle supports openness to new possibilities. This means that stability is not possible.

Man develops and improves all the time, because he is a being who neither goes forward all the time nor returns constantly to the initial situation, but despite successive falls he goes forward, does not retreat. That is why, we should go forward despite numerous relapses and never give up! At the beginning of psychic Anthropology, first of all, we need to define the psychic actions of a human being, as the object that constitutes it, secondly, divide this skill and carry out and then show the sources and their values. The concept of psychic anthropology serves as the basis for all internal or mental activities of man, rightly so, first and foremost, we should bring to light the concept of internal or psychic activities, getting to know everything inside and outside of man.

ВАЛУЕВ ОЛЕГ СЕРГЕЕВИЧ

г. Москва, ГБПОУ «Колледж Архитектуры, Дизайна и Реинжиниринга № 26»
o.valuev@yandex.ru

**ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ НЕПРЕРЫВНОСТЬ ЖИЗНИ
В ОБОБЩЕНИИ ОПЫТА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ
И ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АНТРОПОЛОГИИ**

Аннотация: в рамках различия понятий «непрерывное образование» и «образовательная непрерывность» представлено антропологическое обобщение опыта педагогической антропологии К. Д. Ушинского и психологической антропологии В. И. Слободчикова и Е. И. Исаева. Выделены и классифицированы положения их антропологической общности, в которой показано проведение антропологической интеграции образовательной непрерывности жизни человека.

Ключевые слова: непрерывное образование, образовательная непрерывность, педагогическая антропология, Ушинский, психологическая антропология, Слободчиков, антропологическая общность, форма выдвижения, антропологическая интеграция.

К 195-летию со дня рождения К. Д. Ушинского

Обретение непрерывности в образовании XXI века произошло «естественным» образом: выход на первое место целого ряда культурных, исторических и антропологических вызовов поставило в тупик существовавшие столетиями представления об «одноразовости» образования и даже о самом акте его «получения»; параллельно это сопровождалось рядом метапедагогических, метапсихологических, метаобразовательных багов, межпрофессиональных и межкультурных факапов, организационно-правовых, научно-методологических и практических нестыковок. Появление дополнительного, послевузовского образования, систем профессиональной переподготовки кадров, повышения квалификации специалистов разных сфер деятельности эффективно удовлетворяют потребность во втором и третьем образовании, самообразовании и, что важнее всего, самопреобразовании человека. Однако, все это свидетельствует еще и об изначальной фрагментации системы становящегося непрерывным образования. На этом фоне наиболее сложной задачей видится разработка отличной от многочисленных систем, конструирующих непрерывное образование, системы образовательной непрерывности индивидуальной жизни самопреобразующегося человека.

При этом единственное, на что можно действительно рассчитывать, это самостоятельность и активность самого человека, готового взять свою жизнь в собственные руки, что и является основанием само-преобразования. Это, конечно, экзистенциализирует образование и как систему, и как процесс, и как форму бытия (самобытия). Для выработки высокой ответственности требуются большие усилия, что определенно создает запрос на образовательную непрерывность по крайней мере в отношении квалифицированного образовательного сопровождения человеческой жизни.

С нашей позиции обеспечение дефрагментации непрерывного образования и разработка системы образовательной непрерывности индивидуальной жизни становится возможной благодаря системной антропологической интеграции образования в условиях реальной жизни самопреобразующегося человека. Данное утверждение основано на изучении богатейшего опыта отечественной традиции педагогической и психологической антропологии, сознательное обращение к которому дает методологию антропологической интеграции как второго уровня сложности конструктивной интеграции непрерывного образовательного процесса [1, с. 725-726]. Непрерывного образования во времена К. Д. Ушинского, разумеется, не было, но сама перспектива целостного рассмотрения человека во всей его полноте в XIX столетии осознанно разворачивалась в педагогической антропологии [2; 3; 4]. В отечественной психологии аналогичную задачу спустя более сотни лет решали

В. И. Слободчиков и Е. И. Исаев, создавая психологическую антропологию [5], а затем перенося ее в образовательную теорию и практику [6]. Детальное изучение педагогической и психологической антропологии, их системное сравнение и сопоставление позволило нам выделить антропологическую общность этих культурных направлений понимания, изучения, образования, преобразования и самопреобразования человека. Кратко представим результаты этой работы.

Различия между психологической и педагогической антропологиями, прочно вошедшими в социокультурный фонд работы с человеческим потенциалом в современном транзитивном обществе, легко обнаруживаются в самом различии (и «различании» [7]) психологии и педагогики. Это различие предложено в авторской концепции христианской антропологии В. В. Зеньковского и обосновано на примере анализа индивидуальности: педагогика ищет живой индивидуальности и развивает ее, а психология ищет индивидуальное в индивидуальностях (типологическое) и может его развивать (педагогическая психология) [8, с. 33-82]. В остальном необходимо отметить, что психологическая антропология была создана в продолжении работ К. Д. Ушинского, поэтому ему и посвящена известная книга В. И. Слободчикова и Е. И. Исаева [9]. Однако, особое влияние на разработку психологической антропологии оказала христианская психология, ключевые идеи и методологические принципы которой в настоящий момент нашли отражение в поставленной задаче разработки системы православно-ориентированного образования [10]. Таким образом, искомая антропологическая общность педагогической и психологической антропологии представляется нам состоящей в ряде положений, различаемых по форме выдвижения:

1. Внешних:
 - системообразующая интеграция антропологического знания в педагогике и психологии;
 - перспективная направленность антропологии, определяемая культурно-историческими особенностями исследования, личностным складом, убеждениями и авторской позицией К. Д. Ушинского, В. И. Слободчикова и Е. И. Исаева;
 - широкий охват подходов, фактов и позиций в анализе, логичность, обстоятельность авторских рассуждений и выводов;
 - связь с исследованиями европейской антропологической традиции (А. Маслоу [11], В. Франкл [12] и др.);
2. Внутренних:
 - исходно позитивное отношение к человеку, забота о нем как экзистенциальные основания авторских методологических подходов и закладываемых ими мировоззрений;
 - холистичность в понимании человека и его развития, объединяющая в нем телесное, душевное и духовное [13];
 - рассмотрение души как психологической сущности человека, пропитывающее авторские тексты душевным изложением (о чем в отечественной психологии пишет Б. С. Братусь [14]);
 - принципиальная антропологичность авторских представлений о педагогике и психологии.

Рассмотренные положения антропологической общности педагогической и психологической антропологии свидетельствуют о культурном достоянии этих направлений метаобразования не только как направлений развития психолого-педагогической науки, но и развития науки педагогико-психологической. Таким образом, в педагогической и психологической антропологиях задана особая аксиологическая рамка обсуждения проблемы человеческого существования, развития и совершенствования. С одной стороны, именно в этой рамке на основании антропологической интеграции происходит дефрагментация существующей системы непрерывного образования, с другой стороны, в ней же складывается образовательная непрерывность индивидуальной жизни самопреобразующегося человека. Данная рамка, будучи обращенной к непрерывному образованию, формирует ценностно-

смысловое поле его понимания и развития в современном транзитивном обществе. Поэтому антропологическая интеграция образовательной непрерывности достигается через развитие аксиологии образования в условиях экзистенциализации последнего. Переживания образа, мысли и слова в антропологических трудах К. Д. Ушинского, В. И. Слободчикова и Е. И. Исаева, составляющих особую страницу российской науки, образования и культуры, гуманизируют и, гуманизируя, образуют не только их исследователей, но и любого случайного читателя.

Список литературы

1. Валуев, О. С. Конструктивная интеграция «мыслящей тростинки» и «бунтующего человека» в непрерывном образовании: экзистенциально-психологический эскиз / О. С. Валуев // Конструктивные педагогические заметки. – 2018. – Т. 2. – № 6 (10). – С. 717-733.
2. Ушинский, К. Д. Собрание сочинений: в 11 т. Т. 8.: Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии. Том первый / сост. В. Я. Струминский. – М.: Изд-во АПН, 1950. – 627 с.
3. Ушинский, К. Д. Собрание сочинений: в 11 т. Т. 9.: Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии. Том второй / сост. В. Я. Струминский. – М.: Изд-во АПН, 1950. – 775 с.
4. Ушинский, К. Д. Собрание сочинений: в 11 т. Т. 10.: Материалы к третьему тому «Педагогической антропологии» / В. Я. Струминский. – М.: Изд-во АПН, 1950. – 667 с.
5. Слободчиков, В. И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 384 с.
6. Исаев, Е. И. Психология образования человека: Становление субъектности в образовательных процессах / Е. И. Исаев, В. И. Слободчиков. – М.: ПСТГУ, 2013. – 432 с.
7. Магомед-Эминов, М. Ш. Позитивная психология человека. От психологии субъекта к психологии бытия: в 2-х т. Т. 1 / М. Ш. Магомед-Эминов. – М.: Психоаналитическая Ассоциация РФ, 2007. – 560 с.
8. Зеньковский, В. В. Педагогические сочинения / сост. Е. Г. Осовский, О. Е. Осовский. – Саранск: Красный Октябрь, 2003. – 808 с.
9. Указ. соч., 5.
10. Слободчиков, В. И. Проблемы и перспективы православно-ориентированного образования / В. И. Слободчиков // «Язык и актуальные проблемы образования» (Москва; 2018). Международная научно-практическая конференция «Язык и актуальные проблемы образования», 31 января 2018 г.: [материалы] / под ред. Е. И. Артамоновой, О. С. Ушаковой. – М.: МАНПО, 2018. – С. 49-54.
11. Маслоу, А. Мотивация и личность / пер. с англ. – СПб.: Питер, 2008. – 352 с.
12. Франкл, В. Э. Доктор и душа: Логотерапия и экзистенциальный анализ / пер. с нем. Л. Сумм. – М.: Альпина нон-фикшн, 2017. – 338 с.
13. Указ. соч., 11-12.
14. Братусь, Б. С. К проблеме возвращения категории «души» в научную психологию / Б. С. Братусь // Национальный психологический журнал. – 2014. – № 3 (15). – С. 3-12.

ВЕРБИЦКИЙ АНДРЕЙ АЛЕКСАНДРОВИЧ

г. Москва, ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»
asson1@rambler.ru

КОНТЕКСТНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В КОНТЕКСТЕ ИСТОРИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ

В статье в историческом контексте рассматривается процесс становления научных представлений о сущности образовательного процесса. Показано, что ориентация на обучающегося как на механическое устройство не может привести к повышению качества образования, которое может быть достигнуто при антропологической ориентации процесса обучения и воспитания, реализуемого в теории контекстного образования.

Ключевые слова: объяснительно-иллюстративное обучение, программированное обучение, цифровое обучение, контекстное образование

Одной из заслуг известного российского педагога и психолога П.Ф. Каптерева, к 170-летию со дня рождения которого приурочена данная международная конференция, является попытка создать психологически обоснованную дидактику. Он продолжил также традицию антропологического обоснования воспитания, подчеркивал невозможность развития педагогики без опоры на данные физиологии и психологии; писал, что педагогика – прикладная отрасль человеческого знания, которая должна опираться на фундаментальные закономерности, открытые науками о человеке. Педагогический процесс является целостным, в нем сложно взаимодействуют биологическое и социальное, индивидуальное и общественное [1].

Оценивая вклад П.Ф. Каптерева, как и многих других крупных российских авторов в педагогическую науку и образовательную практику, нужно все же иметь в виду, что их исследования велись в рамках традиционной педагогической парадигмы, объяснительно-иллюстративного типа обучения, теоретически обоснованным еще в 17-м веке великим Я.А. Коменским [2].

В современной России в течение уже более четверти века проводится глубокая реформа образования, в результате оно уже кардинально отличается от существовавшего в СССР. Однако «инновации», идущие от государственных органов управления образованием, затрагивают в основном лишь его структурные основы: школы, колледжи, вузы стали организациями; проведена дифференциация вузов; введена многоуровневая система бакалавриат-магистратура-аспирантура, взят курс на тотальную цифровизацию обучения и т.д., а педагогическая система остается в основном объяснительно-иллюстративной, традиционной, настроенной на «передачу» готовых знаний, умений, навыков, компетенций с чуждыми ей «добавками» типа ЕГЭ в средней школе.

В результате качества образования на всех его уровнях неуклонно снижается. Тому есть много причин: стремление государства реформировать образование без учета его системного качества; решения по реформе принимаются с позиций экономиста, менеджера, управленца без реального участия психолого-педагогической науки и педагогической общественности; некритическое заимствование зарубежных образцов; низкие престиж и зарплата педагогов; использование цифровых обучающих устройств «по приказу» руководства или по чисто рыночным соображениям и др. А основная причина неуспеха реформы образования состоит в том, что она не опирается на адекватную ее направлениям и задачам педагогическую или психолого-педагогическую теорию [3].

Кратко обратимся в этой связи к истории образования. Как писал видный американский психолог Дж. Брунер, в истории цивилизации было три типа обучения: игра приматов, обучение в контексте у туземных народов и абстрактный метод школы [4]. Этот «метод» остается доминирующим в мировом образовательном пространстве несмотря на все эмпирически возникшие или являющиеся результатами лабораторных исследований педагоги-

ческие и психолого-педагогические инновации («развивающее обучение», проблемное обучение и др.).

На особый тип претендовало программированное обучение, возникшее в США под влиянием идей И.П. Павлова об условных рефлексах и психологии ортодоксального бихевиоризма [5]. Ее адепты провозгласили необходимость замены учителя, преподавателя достаточно примитивным на то время (60-е – 70-е годы прошлого века) обучающим устройством. А где теперь программированное обучение? Оно осталось в истории.

Но нужно отдать ему должное: вместе с появлением и развитием в его «недрах» разветвленной обучающей программы, своего рода предвестника «диалога с компьютером», уже забытое программированное обучение вместе с успехами когнитивных наук, появлением на рынке массы персональных компьютеров и всякого рода гаджетов (а система образования – огромный рынок их сбыта) оплодотворили появление идеи цифрового обучения, «агрессивно», без всякого педагогического обоснования претендующего на новый тип обучения в истории цивилизации.

Однако, на мой взгляд, «опьянение» цифровым обучением, также провозгласившим устами ректора Высшей школы экономики (Москва) Я.И. Кузьмина необходимость устранения из него личности педагога, профессора, доцента в результате перехода на он-лайн обучение (Цит по:[6]), пройдет лет через 10-20 как прошло «опьянение» программированным обучением. После этого цифровые устройства займут свое достойное место в образовательном процессе как мощное средство хранения, переработки, и передачи учебной и научной информации.

Представляется, что есть одна главная причина: а) «заката» объяснительно-иллюстративного типа обучения, уже не отвечающего вызовам времени; б) неудачи программированного обучения; в) невозможности информационно-коммуникативных технологий стать особым типом обучения – цифровым. Основная причина состоит в том, что все они, «подражая» естественным наукам, кладут в основание своих представлений о процессе обучения идею об обучающемся – ребенке, студенте или взрослом слушателе – как некоем механическом устройстве вопреки, кстати, антропологическим идеям К.Д. Ушинского, П.Ф. Каптерева, и других классиков российской педагогики.

Приведу три положения основоположника объяснительно-иллюстративного типа обучения Я.А. Коменского, которые содержатся в его фундаментальном труде «Великая дидактика» (заметим, что дидактика – это теория обучения, а не образования как единства обучения и воспитания). 1. Мозг ребенка – чистая доска, похожая на воск, поэтому в нем легко начертить все тому, кто хорошо знает искусство обучения», т.е. педагогу. 2. Нужно, чтобы метод образования человека стал механическим, как это бывает в часах, корабле, мельнице, в любой машине. 3. Не следует возбуждать у ученика сомнения в том, что должно быть изучено, и является источником мудрости, добродетели и благочестия [2]. Мудрость – это передаваемое учителем ученику «готовое» знание, а добродетель и благочестие – моральные качества («воспитывающее обучение»). Но возникает вопрос – учит ли морали и нравственности математика, физика, химия, даже психология? Думаю, нет, ведь можно знать все нормы морали и быть вором, преступником.

Для сторонника психологии бихевиоризма (поведенческой психологии), лежащей в основе программированного обучения, мозг человека, учащегося – «черный ящик», т.е. устройство с неизвестным механизмом, поэтому научение правильному поведению сводится к механистической схеме «стимул-реакция-подкрепление». При линейной программе, построенной педагогом как мелкие кадры информации, каждая правильная реакция учащегося подкрепляется тем, что он может переходить к следующему кадру. Если реакция неправильна, ученик возвращается назад и снова пытается дать правильную реакцию. А при разветвленной программе, в случае затруднения ученик идет на дополнительную ветвь или ветви программы, и получив там нужную информацию, двигается дальше по программе. Очевидно, что при появлении цифровых устройств, это выглядит как «диалог с машиной».

Цифровое обучение как своего рода наследник программированного, усиленного феноменальным быстрым действием компьютера и обогащенного знанием когнитивных (познавательных) процессов, исходит из предположения, что мозг человека – устройство по переработке информации; механизмы его работы подобны механизмам работы компьютера («компьютерная метафора»). Приехали: через 3.5 века после Я.А. Коменского человек снова – механическое устройство! Человек с его богатством биологического и социального, интеллектуального и эмоционального, сознания и бессознательного, рационального и иррационального редуцирован к мозгу.

Тотальное внедрение цифрового обучения приводит к целому ряду серьезных проблем и рисков, поскольку: 1) в мире нет педагогической или психолого-педагогической теории цифрового обучения; 2) информация и знание – разные сущности: информация – это объективно существующая знаковая система (значение), а знание – нечто субъективное, подструктура личности, значение для меня (смысл); 3) деградирует живая речь учащегося, а вместе с ней и мышление, которое, по определению, осуществляется в речи («клиповое мышление» – не более, чем метафора); 4) образование редуцируется к обучению, поскольку компьютер не является носителем морали и нравственности; 5) встраивание цифрового обучения в традиционное только усиливает недостатки того и другого.

В этой ситуации необходимо: 1) опираться в процессе реформы образования, в том числе перехода на «цифру», на адекватную ей педагогическую или психолого-педагогическую теорию; 2) придать образовательному процессу «человеческое измерение», понимая, что основной ресурс повышения качества образования – потенциал человека, усиленный компьютером, а не цифровое устройство как таковое; 3) развернуть учащегося из прошлого через настоящее в будущее: от запоминания значений (готовой информации) – к «порождению» осмысленных знаний посредством процессов мышления; 4) повышать психолого-педагогическую квалификацию воспитателя, учителя, преподавателя, родителя учащегося; 5) освободить педагога от чрезмерной учебной нагрузки, от бессмысленного и поэтому вредного бумаготворчества; 6) платить всем педагогам достойную зарплату; 7) повысить престиж воспитателя, учителя, преподавателя.

В отечественной психолого-педагогической науке разработан целый ряд теорий обучения, наиболее известными среди которых являются теория проблемного обучения (А.М. Матюшкин, М.И. Махмутов, Т.В. Кудрявцев и др.), поэтапного формирования умственных действий и понятий (П.Я. Гальперин и его научно-педагогическая школа), развивающего обучения (В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин и их последователи), развивающая дидактическая система Л.В. Занкова.

Однако они не смогут стать научной основой реализации компетентного подхода в системе непрерывного образования и его цифровизации, поскольку: ориентированы в основном на школу, на развитие теоретического мышления обучающихся (что тоже важно), а не практико-ориентированных компетенций, ограничиваются в основном лабораторными исследованиями, не содержат в себе принципа единства обучения и воспитания – в них лишь некоторым фоном просматриваются задачи формирования социальной компетентности обучающихся.

Психолого-педагогическая теория, которую можно положить в основу реформы, развития социальных компетенций школьников, студентов и взрослых, должна охватывать не только предметно-технологическую, но и социально-нравственную стороны деятельности обучающихся, реализовывать цели как обучения, так и воспитания, в одном потоке социальной по своей сути образовательной деятельности с как угодно широким научно обоснованным использованием цифровых технологий.

Необходимым потенциалом в этих отношениях обладают теория и технологии контекстного образования, развиваемые в нашей научно-педагогической школе уже около 40 лет. Контекстным является образование, где на языке наук и с помощью всей системы педагогических технологий, традиционных и новых, последовательно моделируется предметное

и социальное, включая морально-нравственное, содержание будущей социо-практической (школьник) и профессиональной деятельности обучающихся [7].

Общее и профессиональное развитие личности осуществляется в контекстном образовании как процесс последовательного движения деятельности обучающегося от образовательной деятельности академического типа через квазипрофессиональную и образовательную-профессиональную деятельности к социо-практической и профессиональной деятельности посредством трех взаимосвязанных педагогических моделей: семиотической, имитационной и социальной.

Источниками теории и технологий контекстного образования являются: 1) деятельностная теория усвоения социального опыта, развитая в отечественной психологии и несколько усовершенствованная автором статьи; 2) теоретическое обобщение многообразного эмпирического опыта использования педагогических технологий инновационного обучения, включая цифровые; 3) понимание будущим выпускником школы, колледжа или вуза смыслообразующего влияния предметного, социального и морально-нравственного контекстов жизни и предстоящей профессиональной деятельности на процесс и результаты его познавательной деятельности.

Теория контекстного образования является одним из направлений развития деятельностной теории усвоения социального опыта, развитого в трудах Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева, П.Я. Гальперина, В.В. Давыдова и многих других. В соответствии с этой теорией усвоение содержания образования осуществляется не путем передачи обучающемуся готовой информации об «основах наук», а в процессе его собственной, внутренне мотивированной активности, направленной на предметы и явления окружающего мира и на себя самого.

Тем самым появляется реальная возможность перейти от рассмотрения обучающегося не как некоего механического устройства, а как субъекта живой человеческой деятельности, способного самостоятельно ставить и достигать познавательные, профессиональные и социальные цели, а не только решать поставленные педагогом задачи.

Список литературы

1. Каптерев П.Ф. Избранные педагогические сочинения. М.: Педагогика, 1982.
2. Коменский Я.А. Великая дидактика. – Учпедгиз Наркомпроса РСФСР. 1939.
3. Вербицкий А.А. Теория и технологии контекстного образования. М. МПГУ, 2017.
4. Брунер Дж. Психология познания. М. Прогресс. 1977.
5. Скиннер Б. По ту сторону свободы и достоинства. М: Изд. Оперант, 2015.
6. Комков С. Переход на т.н. систему онлайн-курсов делает обучение в вузах почти бессмысленным [Режим доступа] <https://philologist.livejournal.com/10503355.html>
7. Педагогика и психология контекстного образования: коллективная монография / под науч. ред. Вербицкого А.А.– М.: СПб: Нестор-История, 2018.

ГАКАМЕ ЮЛИЯ ДАУДОВНА

г. Краснодар, ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»

gakame_yud@mail.ru

ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Аннотация: В данной статье рассмотрено понятие «экзистенциальное развитие», представлены его параметры, выделены и описаны педагогические способы экзистенциального развития школьников и будущих педагогов.

Ключевые слова: экзистенциальное развитие, рефлексивные методы, герменевтические методы

Целевая направленность функционирования образовательных систем детерминирована процессами, происходящими в обществе и государстве. Развитие вариативности, ускоренные темпы информационного оборота, мобильность образовательных процессов, расширение и совершенствование форм коммуникативного взаимодействия в условиях современного постиндустриального общества, определяют новые векторы в воспитании и развитии подрастающего поколения. Проактивная жизненная позиция, осознанность мировосприятия, принятие ответственности за свой выбор, устойчивость ценностно-смысловых ориентиров, гибкость и мобильность поведения в сочетании с осмысленностью совершаемых действий являются предпосылками успешной социализации обучающихся в условиях быстро меняющейся социокультурной среды.

В современных образовательной среде в большей степени акцентируется внимание на развитии когнитивной сферы личности, в то время как, изучение и понимание обучающимися своего внутриличностного пространства, осознание того, как, используя эти знания, конструктивно и созидательно взаимодействовать с миром, осуществляется косвенно. В связи с этим, особое внимание заслуживает проблема экзистенциального развития участников образовательного процесса.

Основной идеей экзистенциального подхода к воспитанию является выделение в качестве идеальной цели – формирование человека, умеющего оптимально использовать имеющиеся ресурсы для организации своей жизнедеятельности, готового к реализации себя в социально-значимой деятельности. А.А. Хоменко, определяя понятие «экзистенциальное развитие» как «процесс обретения человеком своей самости, процесс самостроительства себя», выделяет такие составляющие как

- знание и понимание себя;
- осознание своей уникальности,
- принятие себя и обретение смысла своего существования.

В экзистенциальной психологии в качестве показателей психологического здоровья зрелой личности является успешное переживание экзистенциальных проблем, стресса и тревоги [5]. В Большом психологическом словаре Мещеряков Б.Г., Зинченко В.П. выделяют 4 основные экзистенциальные проблемы:

- проблемы времени, жизни и смерти;
- проблемы свободы, ответственности и выбора;
- проблемы общения, любви и одиночества;
- проблемы смысла и бессмысленности существования[2].

В качестве одного из основных понятий в экзистенциальной педагогике выделяют «Событие», представляющее явление, значимое для человека. Включение в ситуацию и активное отношение к ней являются важными составляющими процесса проживания события. Грамотное психолого-педагогическое сопровождение событий в жизни воспитанника, предполагающее содействие, поддержку и сотрудничество в осуществлении рефлексивной оценки сложившейся ситуации, стимулирует ценностно-смысловое развитие личности обучающегося. Ю.В. Аннушкин, характеризуя экзистенциально выстраиваемое образова-

ние, выделяет такие базовые ценности, как «необходимость и право выбора ребенком собственной жизненной позиции, точки зрения на происходящее, аутентичного способа самопрезентации»; уникальность собственного жизненного пути; личностная нравственная позиция, основанная на ассимиляции «свободы», «ответственности» и «выбора» [1].

Экзистенциальная незрелость взрослых участников образовательного процесса может привести к экзистенциальной депривации детей, проявляющейся в неуверенности, ослаблении жизнестойкости, снижении самооценки, трудностях самореализации, эмоциональной неустойчивости, повышенной тревожности. В связи с этим необходимо создание единого образовательного пространства, представляющего экзистенциально развитых субъектов деятельности.

Построение процесса обучения и воспитания школьников в формате диалога позволяет расширить поле мировосприятия участников учебного взаимодействия. Так, в качестве элементов образовательной системы, Е.Н. Федорова, Л.М. Федоряк, С.В. Волкова считают эффективным включение определённых видов образовательных ситуаций, способствующих личностному развитию обучающихся. На рисунке 1 представлены виды ситуаций и их целевая направленность [4].



Рисунок 1 Образовательные ситуации, способствующие реализации условий смыслообразования в работе с обучающимися

Для создания ситуаций «погружения», «обдумывания», анализа собственных внутренних процессов и стратегий своего поведения в межличностном взаимодействии эффективно использование рефлексивных методов обучения. В зависимости от выполняемых функций, выделяются следующие группы методов:

- рефлексия настроения и эмоционального состояния, помогающая установить эмоциональный контакт с обучающимися;
- рефлексия деятельности, заключающаяся в оценке собственной деятельности обучающимися в процессе урока, а также анализа способов и приемов работы с учебным материалом;
- рефлексия содержания учебного материала, направленная на диагностику усвоения младшими школьниками изученного материала.

М.В. Голубева выделяет четыре группы методов рефлексивного обучения:

- диагностико-аналитические (диагностика и анализ знаний по определенной теме);
- нарративные (представляющие оценку усвоенных знаний изученной темы или проблемы посредством изложения собственных мыслей в устном или письменной виде);

- графические (представляющие собой разнообразные схемы с использованием рисунков и коллажей);
- интерактивные методы (основаны на взаимодействии, взаимонализе и обсуждении) [3].

Рассматривая различные средства формирования умений самоконтроля и рефлексии в аспекте валеологического подхода, О.И. Баранова на уроках в начальной школе предлагает использовать такие средства самоконтроля, как критериальные шкалы, оценочную знаковую символику, алгоритм самоконтроля, листы самоконтроля с учётом гендерных различий, тетрадь достижений, листы самоконтроля «Мои достижения», кубик Блума. В качестве средств рефлексии автором предлагается использовать в педагогической практике специально разработанный рефлексивный дневник, карточки для рефлексии, бортовые журналы, кластеры, дневники настроения, приём «Инсерт», приём «Рефлексивная газета дня», приём «Благодарение» [2].

Ценностно-смысловая подготовка будущего учителя предполагает использование педагогических способов, направленных на активизацию познавательной деятельности, развитие самостоятельной активности в овладении новыми знаниями, осмысление собственной деятельности, развитие критического мышления. Включение герменевтических методов обучения в научно-исследовательскую деятельность будущих педагогов позволит им «оживлять» учебные тексты, сравнивая, анализируя, размышляя, создавая своё поле восприятия и мировоззрения. В качестве способов организации учения как «понимающего бытия» возможно использование следующих интерпретационных методов и приемов:

- биографический метод;
- интеллектуальный диалог с автором научного, публицистического, художественного текста;
- провоцирование конфликта интерпретаций;
- этимологический анализ терминов и исследование на этой основе генеалогии научного знания;
- метафоризация;
- составление педагогических нарративов (разнообразных по стилю и жанру «встречных» текстов);
- метод интеллектуального диалога.

Включение в образовательный процесс технологий критического мышления, рефлексивных, интерпретационных методов обучения, воспитывающих ситуаций активизирует развитие личности обучающихся. Экзистенциальное развитие субъектов образовательного процесса способствует более глубокому и осмысленному усвоению полученных знаний, расширению представлений о себе и окружающих, укреплению психологического здоровья личности.

Список литературы

1. Баранова О.И. Средства формирования умений самоконтроля и рефлексии у младших школьников в аспекте валеологического подхода: учебно-методическое пособие. – Краснодар: Новация. – 2016. – 100 с.
2. В.П. Зинченко Б.Г. Мещеряков Большой психологический словарь: АСТ; АСТ-Москва; Прайм-Еврознак; Москва; СПб; 2008.
3. Голубева М.В. Рефлексивное обучение как основа развития творческого мышления студентов // Научный поиск, №1 (11): изд-во: Технологический центр «Шуя», С.22-26.- 2014.
4. Онтология диалога в контексте современного образования: Коллективная монография / В.В.Горшкова, Е.Н.Федорова // под ред. Л.М. Федоряк. – ЦНИИС "Вершина познания"; ИПЦ «Экспресс»: Тюмень, 2012. – 223 с.

5. Хоменко И.А. К вопросу об экзистенциальном развитии ребенка как субъекта жизнедеятельности //Вестник Нижегородского университета им. Н.И.Лобачевского. - 2010. - №3. - С.376-380

ГОНЕЕВ АЛЕКСАНДР ДМИТРИЕВИЧ

г. Курск, ФГБОУ ВО «Курский государственный университет»
pedagogv@kursksu.ru

АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЕ ЗНАНИЯ КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ СУБЪЕКТНОЙ ПОЗИЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО ПРОГРАММАМ МАГИСТРАТУРЫ

В статье раскрывается сущность субъектной позиции обучающихся по программам магистратуры, обосновывается целесообразность и необходимость формирования в условиях профессионально-педагогической подготовки их субъектной позиции. Предлагаются пути и средства формирования субъектной позиции будущих педагогов в период их обучения в магистратуре.

Ключевые слова: субъектность, субъектная позиция, антропологический подход в профессионально-педагогической подготовке.

Состав обучающихся по программам магистратуры направления подготовки 44.04.01 Педагогическое образование и 44.04.02 Психолого-педагогическое образование довольно разнороден: это выпускники бакалавриата по профилю подготовки, а также выпускники других направлений подготовки непедагогического профиля. Однако, перед ними стоит единая задача быть готовыми к осуществлению и оптимизации профессиональной деятельности в соответствии с нормативно-правовыми актами в сфере образования и нормами профессиональной этики [1], а также осознавать социальную значимость своей будущей профессии и обладать мотивацией к осуществлению своей профессиональной деятельности.

В федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования последнего поколения по программам магистратуры особый акцент в рамках освоения универсальных и общепрофессиональных компетенций делается на способность выпускника определять и реализовывать приоритеты собственной деятельности, владеть способами самоорганизации и саморазвития. Наряду с проектированием и организацией образовательной деятельности, владеть разработкой и реализацией программ по преодолению трудностей в обучении с обычными школьниками, а также с обучающимися с особыми образовательными потребностями.

Реализовывать эти задачи без антропологических знаний и выработки соответствующей профессионально-субъектной позиции невозможно.

Характеризуя и оценивая («свойства учителя», - П.Ф. Каптерев в своё время отмечал, что если учитель хорошо знает свою науку, детей, если он вообще человек широко образованный, то он и будет прекрасным учителем...). И продолжая далее, он подчёркивает («чем больше знаний и по специальной науке, и по её методологии относительно свойств различных возрастов, с которыми имеет дело учитель, чем шире и разностороннее образование преподавателя, тем влияние его при преподавании будет глубже и прочнее» [2, с. 596, 598].

Значимую роль в профессиональной деятельности педагога П.Ф. Каптерев отводил его психолого-физиологическим знаниям обучающихся, их возрастным особенностям. «преподавая учащимся различных возрастов, учитель должен иметь теоретические сведения об особенностях возрастов, их интересах, о том, что можно и удобно преподавать в их возрасте и чего нельзя, и если можно, то как». «Для того, чтобы основательно и достаточно широко усвоить избранный предмет и его методологию, - указывал П.Ф. Каптерев, - чтобы

достаточно правильно и глубоко заглянуть в особенности детской природы, для этого учителю необходимо общее основательное и разнообразное образование и знакомство с областями знания, родственными избранной им специальности» [2, с. 597].

Анализируя педагогическое наследие великих отечественных педагогов К.Д. Ушинского, П.П. Блонского, Л.С. Выготского, В.П. Кашенко и др. на предмет значимости антропологического знания в профессиональной подготовке педагогов В.А. Сластёнин отмечает, что методологическим фундаментом психолого-педагогического модуля профессионально-педагогического образования будущего учителя является «антропологический подход, отражающий психолого-педагогическую сущность современной гуманистической образовательной парадигмы, ядром которой выступает взаимообогащающий диалог, субъект-субъектное взаимодействие учителя и ученика. Содержательное единство и завершенность базового психолого-педагогического знания обеспечивается рассмотрением субъекта образования (человека) в его сущностных био-психо-социокультурных качествах, в реальных процессах становления личности...» [3, с. 226].

Психолого-педагогические дисциплины, - считает В.А. Сластёнин, - призваны обеспечить утверждение студентов в избранной профессии, способствовать активному самопознанию, выявлению и раскрытию творческих возможностей личности, вооружить будущего учителя перспективными современными инновационными методами и педагогическими информационными технологиями [Сластёнин В.А., с. 226].

Обратимся к опыту формирования субъектной позиции у обучающихся по магистерским программам в Курском государственном университете [5].

В настоящее время проблема формирования субъектности человека в психолого-педагогической науке (Б.Г. Ананьев, А.В. Брушлинский, А.К. Маркова, С.Л. Рубинштейн, В.А. Сластёнин и др.) одна из наиболее актуальных. Потому что человек как субъект есть высшая системная целостность всех его сложнейших и противоречивых качеств, его психических процессов, состояний и свойств, его сознания и бессознательного [4, с. 10].

Субъектность отражается в проявлении воли, в стремлении следовать выбранным путём для достижения намеченной цели. Субъектность проявляется также в рефлексии субъекта, в самооценке самого себя, в обосновании своего поведения, в преодолении тех или иных препятствий. И самой главной, на наш взгляд, отличительной чертой субъекта является способность к безграничному саморазвитию и самопознанию, к творчеству, к преобразованию условий своей жизнедеятельности.

Следовательно, быть субъектом деятельности (учебной, трудовой, профессиональной, педагогической и др.) значит освоить эту деятельность, овладеть ею, быть способным к её осуществлению и творческому преобразованию. Учитель как субъект деятельности и отношений с учётом своих индивидуальных особенностей согласует систему своих личностных качеств (чувства, волю и разум) с системой объективных условий, с требованиями реальной жизни. Субъект, развиваясь как самоорганизующаяся система, вступает во взаимоотношения с партнёрами межсубъектных отношений, с реалиями социально-педагогических условий, обстоятельствами конкретных общественных отношений.

Поскольку педагогическая деятельность – специфическое личностное образование, выражающее профессиональную позицию педагога, то позиция личности, жизненная позиция человека, профессиональная позиция учителя рассматривается в науке (Б.Г. Ананьев, Б.Ф. Ломов, Т.Н. Мальковская, А.К. Маркова, В.А. Сластёнин и др.) или как интегративное образование, включающее в себя уровни развития человека в его целостности, или как определённая линия поведения в системе деятельности и общения человека как субъекта; реализацию его жизненных устремлений, ценностных ориентаций. Поэтому феномен подготовки учителя как субъекта профессионально-педагогической деятельности мы рассматриваем через призму категории «субъектная позиция».

Субъектная позиция магистров как будущих педагогов определяется как позиция личностного и профессионального саморазвития, как системное отношение внутренних психических свойств, позволяющих человеку одновременно осуществлять взаимодействие с

внешней и внутренней средой. Субъектная позиция отражает и развивает индивидуальность, неповторимое личностное своеобразие педагога, открывает перспективы его дальнейшего саморазвития, характеризует способы личностной и профессиональной деятельности учителя как субъекта профессионально-педагогической деятельности. Основными компонентами структуры субъектной позиции будущего педагога являются мотивационно-ценностный, деятельностно-регулятивный и оценочно-рефлексивный компоненты. Среди них определяющим становится мотивационно-ценностный компонент, отражающий направленность личности на профессию и её ценности. В состав профессионально-ценностных ориентаций, представляющих субъектную позицию будущего учителя, входят любовь к педагогическому труду и положительное отношение к педагогической профессии; осознание себя субъектом учебной и профессионально-педагогической деятельности в вузе; отношение к ребёнку как к субъекту учебно-воспитательного процесса; восприятие себя и окружающих людей как субъектов собственной жизнедеятельности. Ведущим мотивом становления субъектной позиции учителя в ходе профессионально-педагогической подготовки является его потребность в наиболее полной самореализации в коррекционно-реабилитационной работе с обучающимися с особыми образовательными потребностями. Мотивация этой деятельности проявляется вначале как потребность самоутверждения в учебно-познавательной деятельности, - затем потребность в самореализации в различных видах внеаудиторной работы, - потом вновь как потребность в самоутверждении в воспитательно-коррекционной деятельности с обучающимися и, наконец, как потребность в самореализации в профессионально-педагогической деятельности.

Субъектная позиция обучающегося по программе магистратуры представляет собой сложный сплав личностных качеств и отношений, деятельности и поведения. В своём формировании субъектная позиция будущего педагога проходит несколько этапов: «объект-субъектная», «субъект-объектная стадия», и собственно «субъектная стадия». На разных этапах вузовского обучения она имеет свою специфику и особенности.

На первом этапе «объект-субъектной стадии» создаётся информационно-субъектный фон, происходит овладение методологией профессионального обучения, его основными понятиями, овладением ценностями и смыслами учебно-профессиональной деятельности. Подготовка носит информационно-аналитический характер и направлена на углубленное изучение педагогических теорий, систем и технологий. На этом этапе осуществляется сравнение, сопоставление и отбор из общего арсенала психолого-педагогических методов и средств специальных мер воздействия на особенности в поведении и развитии ребёнка.

На втором этапе «субъект-объектной стадии» актуализируются способности студентов к самостоятельной постановке и профессиональному решению теоретико-прикладных задач, формируется проектная культура педагога, предоставляются условия для индивидуального самовыражения и самореализации в практико-ориентированной деятельности. Подготовка носит репродуктивно-конструктивный характер. Происходит процесс проникновения в психологию и технологию педагогического процесса, осуществляется воспроизведение (репродукция) усвоенных психолого-педагогических и специальных знаний, активизируется и усиливается коррекционно-педагогическая направленность педагогической деятельности студентов в ходе педпрактики. Идёт процесс формирования профессионально-педагогической устойчивости в ходе проектно-технологической практики и научно-исследовательской работы.

На третьем этапе «собственно субъектной стадии» завершается формирование субъектной позиции будущего педагога как системы его взглядов и педагогических установок в отношении собственного жизненного и профессионального пути, завершается построение программы профессионально-личностного саморазвития. Прогностическо-творческий характер данного этапа реализуется в ходе педагогической практики на выпускном курсе, апробируются и активно применяются общепедагогические и специальные методы и приёмы при работе на уроках в коррекционно-развивающих классах, во внеклассной и внеурочной работе по предмету. Используются умения и навыки индивидуального и диф-

ференцированного подхода к обучающимся с особыми образовательными потребностями, творчески применяются в сложных жизненных ситуациях.

Результатом целенаправленной подготовки обучающихся по программам магистратуры к коррекционно-педагогической работе с обучающимися с особыми образовательными потребностями в ходе освоения дисциплины «Теория и практика инклюзивного образования» становится его профессионально-личностная готовность к педагогической деятельности, которая проявляется как сложная многокомпонентная система, складывающаяся из двух относительно самостоятельных составляющих: общая готовность к педагогической работе и готовность к осуществлению конкретных видов коррекционно-педагогической деятельности с обучающимися с особыми образовательными потребностями.

Готовность к коррекционно-педагогической деятельности характеризуется как особое психическое состояние, как наличие у субъекта образа структуры определённого действия и постоянной направленности на его выполнение, включая в себя установки на осознание педагогической задачи, модели вероятностного поведения, определения специальных способов деятельности, оценку своих возможностей в соотношении с предстоящими сложностями профессиональной деятельности.

Список литературы

1. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование (уровень магистратуры). – М., 2018
2. Каптерев П.Ф. Избранные педагогические сочинения / под ред. А.М. Арсеньева. – М.: Педагогика, 1982. – 704 с.
3. Сластёнин В.А. Педагогическое образование: опыт философско-антропологической рефлексии. – М.: Издательский Дом МАГИСТР-ПРЕСС, 2000. – 488 с.
4. Брушлинский А.В. Проблема субъекта в психологической науке // Психологический журнал. – 1991. – Т.12. – №6
5. Гонеев А.Д. Формирование субъектной позиции будущего учителя в процессе подготовки к коррекционно-педагогической деятельности с девиантными подростками // Педагогическое образование: вызовы XXI века: материалы III Международной научно-практической конференции, посвящённой памяти академика В.А. Сластёнина. – Курск: КГУ, 2012. – с. 331-338

ГОРБУНОВА НАТАЛЬЯ ВЛАДИМИРОВНА

г. Ялта, республика Крым, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» в г. Ялта
natalya-gor2008@yandex.ru

ИДЕИ П.Ф. КАПТЕРЕВА ПО РЕАЛИЗАЦИИ ОРГАНИЗАЦИОННЫХ ФОРМ И МЕТОДОВ ПРЕПОДАВАНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ: АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

В статье рассматриваются идеи П.Ф. Каптерева относительно форм и методов обучения.

Ключевые слова: эволюция, формы, методы преподавания, высшая школа.

Организационные формы и методы преподавания в высшей школе раскрываются через способы взаимодействия педагога с обучающимися, обеспечивая руководство деятельностью, общением, отношениями. Организационная форма обучения представляет собой структурно-организационную и управленческую конструкцию в зависимости от дидактических целей, содержания и особенностей деятельности субъектов и объектов обучения. В практике высшей школы выделяют четыре группы организационных форм обучения:

учебные занятия, практическая подготовка, самостоятельная работа, контрольные мероприятия.

Наиболее давней, традиционной и распространенной организационной формой преподавания в высшей школе является первая группа, включающая лекции, семинары, лабораторные, практические, индивидуальные занятия, учебные конференции, учебные игры.

Ведущей формой организации процесса обучения в высшей образовательной организации традиционно является лекция, обеспечивая системную подачу научных знаний. Для современной лекции характерны высокий научный уровень и объем изложения информации; доказательность и аргументированность суждений; ясность изложения мыслей и активизация мышления студентов; анализ различных взглядов в решении поставленных проблем; разъяснение новых терминов; использование дидактических материалов и технических средств. В последнее время все чаще используются интерактивные формы проведения лекционных занятий, варьируются и интегрируются типы и виды лекций. Это обусловлено изменением роли преподавателя высшей школы от традиционной – транслятора знаний, к грамотному организатору процесса максимально самостоятельного получения обучающимся нового знания.

П.Ф. Каптерев подчеркивал значимость выбора правильных методов обучения, как признака хорошего урока. Особое внимание он уделял эвристическому способу преподавания. Эвристика находит должное место и в образовательном процессе высшей школы в настоящее время. В современном понимании эвристика представляет собой науку о продуктивном мышлении, что свидетельствует о наличии непосредственной связи эвристических и творческих решений. Если центральным элементом творчества является озарение, или «инсайт», обуславливающий поиск нового, оригинального решения проблемы, то эвристика – это наука о том, как должна быть организована творческая деятельность, какие методы, приемы, правила лежат в основе творческого процесса. Такое понимание эвристики непосредственно связано с сущностью педагогического процесса. Такая процедура обучения основана на принципах и правилах эвристики; связана с понятием «сократических бесед», то есть бесед или споров, в которых древнегреческий философ Сократ при помощи искусно поставленных вопросов помогал собеседнику самому приходить к правильным выводам, получать новые знания. Таким образом, Сократ выступал в роли педагога, умело управлял процессом познавательной деятельности своего ученика. Причем не просто руководил, но в ходе бесед или споров показывал примеры творческого решения задач.

П.Ф. Каптерев определил сущность и содержание образовательного процесса, формы и методы общего образования; ввел в научный оборот понятие «педагогический процесс». Общим основанием педагогики считал антропологию. В современной высшей школе особую актуальность приобретает идея П.Ф. Каптерева о вариативности школ, дифференциации учебных курсов и всей структуры учебного процесса. Под «свободным образованием» он понимал образование, соответствующее природным склонностям и физическим данным ребёнка, отстаивал идею развития индивидуальности как цели воспитания.

Одним из ключевых принципов в теории П.Ф. Каптерева выступает индивидуализация обучения. Он справедливо считал, что целостный педагогический процесс направлен на саморазвитие личности ученика с учетом его потенциальных возможностей и общественных идеалов. Данная теория основывается на антропологических представлениях о целостности природы личности, ее активности, способность к развитию и саморазвитию, приоритетности в человеке духовного начала. Такой подход обусловил отношение к ученику как к высшей ценности, что обуславливало необходимость индивидуализации обучения на основе глубокого знания особенностей учащихся.

Углубление индивидуализации педагогического процесса школы П.Ф. Каптерев видел в дифференциации содержания обучения (бифуркации). Ученый предлагал старшеклассникам выбирать определенное направление углубленного изучения учебных дисциплин в общеобразовательной школе, что обеспечивало бы условия для сознательного самостоя-

тельной работы. Данная идея П.Ф. Каптерева нашла отражение в организации профильных классов, ранней профориентации.

П.Ф. Каптерев определил условия эффективного осуществления сознательного выбора в учебной деятельности: наличие альтернатив для выбора; наличие базовых знаний для обеспечения возможности оценить предлагаемые альтернативы; учет возраста обучающихся и их возможности сознательно подойти к выбору учебных предметов; учет советов родителей и учителей.

Существенное внимание в современной высшей школе среди организационных форм обучения уделяется второй группе – практической подготовке, что обусловлено практико-ориентированным характером профессиональной подготовки педагогических кадров. Обеспечение практико-ориентированной подготовки осуществляется за счет создания базовых кафедр на предприятиях, привлечения к чтению лекционных и проведению практических занятий работодателей, обеспечение прохождения разных видов практики на рабочих местах, трудоустройство студентов.

Ключевая роль отводится в современном ВУЗе и такой организационной форме обучения, как самостоятельная работа: работа с печатными источниками, самостоятельное изучение отдельных вопросов и тем, участие в работе кружков, экспериментально-исследовательскую работу.

Приведем примеры заданий для самостоятельной работы обучающихся при изучении дисциплины «Основы педагогического мастерства».

Тема: «Педагогическое мастерство как учебная дисциплина. Понятие, сущность, структура, компоненты педагогического мастерства».

Задания для самостоятельной работы:

1. Подобрать не менее пяти определений понятия «педагогическое мастерство», проанализировать их, выбрать наиболее полное и точное, собственное мнение аргументировать.
2. Составить список исследователей, предложивших авторские варианты структуры педагогического мастерства, охарактеризовать каждый из них (3-5), дать свою оценку разработкам, представить варианты структур схематически.

Тема: Профессионально значимые качества педагога.

Задания для самостоятельной работы:

1. Составьте шаблон «Карты личности педагога», составить индивидуальную «Карту личности педагога».
2. Подберите упражнения для достижения рефлексии.
3. Составьте перечень позитивных необходимых профессионально значимых качеств личности, определите основные и периферийные качества в системе педагогического мастерства педагога.

Четвертая организационная форма предусматривает проведение ряда контрольных мероприятий, на основе разработанного фонда оценочных средств.

Таким образом, в практике работы современной высшей школы нашли отражение идеи П.Ф. Каптерева относительно индивидуализации и вариативности обучения, дифференциации учебных курсов и всей структуры учебного процесса, организации профильного обучения.

Список литературы

1. Каптерев П.Ф. Новая школа в новой России / П.Ф. Каптерев // Педагогический сборник. – 1917. – № 10-11. – С. 307-349.
2. Каптерев П.Ф. О саморазвитии и самовоспитании / П.Ф. Каптерев // Педагог. – 1999. – № 7. – С. 73-84.
3. Каптерев П.Ф. Педагогический процесс. – СПб., 1905. – С. 1-5.

4. Каптерев П.Ф. Педагогический процесс, как усовершенствование личности // Каптерев П.Ф. Избранные педагогические сочинения / Под ред. А.М. Арсеньева. – М., 1982. – С. 160-163.

ГРЕВЦЕВА ГУЛЬСИНА ЯКУПОВНА

г. Челябинск, Челябинский государственный институт культуры
yakupovna@rambler.ru

АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКОМУ ВОСПИТАНИЮ МОЛОДЕЖИ

В статье раскрывается актуальность проблемы гражданско-патриотического воспитания молодежи, представлены основные позиции ученых на проблему, отмечается необходимость организации социально-культурной среды, чтобы обеспечивать условия для освоения ценностей. Выделяется антропологический подход как общенаучная основа гражданско-патриотического воспитания молодежи. Выделены принципы и функции антропологического подхода.

Ключевые слова: патриотизм, гражданственность, гражданско-патриотическое воспитание, антропологический подход, принцип, функции.

Проблема гражданско-патриотического воспитания молодежи усугубляется тем, что известная ее часть утратила социальные ориентиры, особенно патриотические. В условиях социально-экономического кризиса, социальной неопределенности за будущее, роста безработицы среди молодежи, пренебрежительного отношения государства и его правительства к жизненным интересам подрастающих поколений, привели к противопоставлению поколений, государства и молодежи. Сложилось сложнейшее положение, когда отсутствует преемственность в передаче материальных и духовных ценностей от старшего поколения к младшему. Культурные ценности старшего поколения оказались невостребованными. Явно наметился разрыв поколений.

Молодежи приходится самостоятельно решать проблемы отношения к общественным ценностям, адаптации к новым условиям существования, нравственным нормам межличностных отношений.

В «Стратегии реализации воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года» провозглашается необходимость опоры на систему гражданских, нравственных, патриотических ценностей, формирования российской идентичности, культуры здоровья, профессионального самоопределения и т.д. [7]. В документе отмечается необходимость углубления знаний истории своего Отечества, воспитания уважения к историческому прошлому, формирования готовности к защите Родины.

Гражданско-патриотическое воспитание выступает как духовное становление личности, базируется на развитии духовных потребностей: стать личностью, уважаемым гражданином-патриотом, достичь духовного развития, добиться высокого статуса в обществе. Следовательно, необходимо личности эти потребности интегрировать в общественно-ценную деятельность. Мы рассматриваем гражданско-патриотическое воспитание как процесс социализации личности учащегося, вхождения его в систему гражданских отношений.

Гражданско-патриотическое воспитание осуществляется в социально-культурной среде, с которой личность взаимодействует в разных формах: реализация социальных ролей, приобщение к ценностям социально-культурной среды, включение личности в процесс по созданию и передаче культурных образцов, ценностей, норм и т.д.

Социально-культурная среда, в которой происходит становление гражданско-патриотических качеств, выступает как фактор развития личности, хранитель социальных традиций, транслятор культурных ценностей от старших к подрастающим поколениям.

Система ценностей общества влияет на ценностные ориентации молодежи, которые определяют линию поведения. Ценностные ориентации концентрируют жизненный опыт и определяют отношение к окружающему миру. Поэтому так важно осуществлять гражданско-патриотическое воспитание через организацию социально-культурной среды, обеспечивать условия для освоения ценностей.

Социально-культурная среда по своему составу имеет сложную структуру, различные уровни развития. От целевых установок структурных элементов социально-культурной среды зависит и формирование направленности личности на ценности гражданско-патриотического воспитания.

Для нашего исследования особое значение имеют труды, посвященные гражданско-патриотическому воспитанию (С. И. Беленцов [2], А.В. Беляев [3], А.С. Гаязов, Н.В. Ипполитова [4], И.С. Ломакина [5], И. М. Дуранов [5], В. И. Лутовинов [6] и др.). В данных работах:

- 1) раскрыт генезис научных представлений о гражданско-патриотическом воспитании молодежи;
- 2) конкретизировано содержание понятий «патриотизм» и «гражданственность», «патриотическое воспитание», «гражданское воспитание»;
- 3) определены методологические позиции к гражданскому, патриотическому воспитанию;
- 4) разработаны концепции, системы, модели гражданского, патриотического воспитания;
- 5) патриотизм и гражданственность отражают отношение личности к Родине и Отечеству, при этом Отечество соотносится с общественным и политическим устройством, а любовь к Родине и верность Отечеству выступают не только как нравственно-правовые, но и социокультурные ценности;
- 6) патриотизм и гражданственность выступают как социальные ценности, выполняющие интегративную функцию средства консолидации населения вокруг патриотических ценностей.

Воспитание гражданина-патриота, способного к успешной социализации в условиях гражданского общества и активной адаптации на рынке труда является социальным заказом общества. Реализация данной цели возможна, если обеспечить соответствие содержания и качества гражданско-патриотического воспитания актуальным и перспективным потребностям личности, общества и государства; повысить роль воспитательной деятельности в гуманизации общественно-экономических отношений, формировании гражданских, патриотических ценностей.

Гражданско-патриотическое воспитание – процесс динамичный по форме и содержанию, развивающийся во времени. Главным субъектом гражданско-патриотического воспитания, ее основным действующим лицом является личность воспитанника.

Антропологический подход является надежной методологической основой в совершенствовании педагогической теории и практики гражданско-патриотического воспитания молодежи. Актуальность антропологического подхода заключается в том, что «исследование осуществляется с учетом достижений комплекса наук о человеке с целью получения целостного и системного знания о человеке в условиях развития и саморазвития образовательно-воспитательной системы» [1].

Использование принципов антропологического подхода для изучения процесса гражданско-патриотического воспитания выступает и предпосылкой для разработки перспективных направлений развития данного процесса. Антропологический подход позволяет рассмотреть процесс гражданско-патриотического воспитания с точки зрения проблемы человека как предмета воспитания, обратить внимание на структуру личности, его развитие, особенности, состояние внутреннего мира.

В процессе гражданско-патриотического воспитания реализуются принципы антропологического подхода: субъектности, диалогичности, рефлексивности, культуросообразности, индивидуализации, педагогической поддержки [8].

Особое значение имеет принцип *культуросообразности*, предполагающий приобщение обучающихся к различным пластам культуры общества, мира в целом. Эти принципы, их взаимосвязь и взаимопроникновение, сложное переплетение являются для нас искомыми историко-педагогическими и социально-экономическими основами становления воспитания в XXI веке. Кроме них, естественно, имеются и другие, так или иначе влияющие на гражданско-патриотическое воспитание как фактору социализацию молодежи.

Гражданско-патриотический аспект культуры, как и вся она, выступает как исторически сложившаяся совокупность социальных норм, ценностей, знаний и умений, обеспечивающие ценностные ориентации личности. Следовательно, культура с позиции гражданско-патриотического воспитания выступает как способ социализации личности. Методы выявления культурных ценностей, их присвоение личностью является социокультурным процессом. При этом следует иметь в виду, что овладение культурой, т.е. социализация личности, выступает не как отдельная оценка или норма, не как их набор или сумма, а лишь как целостно-ценностные элементы, взятые в своем органическом единстве.

Личность учащегося выступает как социализированный человек, присвоивший культурные ценности. Социализация личности - основной способ ее образования, связанный с приобщением личности к многообразным формообразованиям культуры. Само приобщение к культуре происходит на основе включения личности в социокультурное пространство, в разнообразные общественно ценные виды деятельности, формирования установок, развития мотивационно-потребностной сферы личности. Развитие потребностей и, прежде всего, духовных, создает условия для овладения культурными ценностями.

Антропологический подход как принцип выполняет теоретико-методологическую, гуманистическую, культурологическую, интегративную, ценностно-ориентировочную, рефлексивную, диагностическую функции.

Гражданско-патриотическое воспитание придает особую направленность личности, направленность на ценности быть патриотом-гражданином. Дело в том, что любовь к Родине (патриотизм) не всегда сочетается с гражданственностью, то есть принятием правовых норм, установленных государством в данном социуме. Поэтому важно установить педагогические основы гражданско-патриотического воспитания молодежи, исходя из целостности педагогического процесса, единства всех процессуальных сторон, его социокультурной сущности. Сам процесс становления личности выступает как процесс присвоения общественных ценностей, то есть как социокультурный процесс.

Список литературы

1. Андреев, В.И. Педагогика творческого саморазвития. – Кн. 1. – Казань, КГУ, 1996. – 567 с.
2. Беленцов, С. И. Проблема гражданского воспитания в русской педагогике и школа в конце XIX - начале XX вв.: дис. ... канд. пед. наук. – Курск, 2000. – 174 с.
3. Беляев, А.В. Социально-педагогические основы формирования гражданственности учащейся молодежи : дис. ... д-ра пед. наук. – Ставрополь, 1997. – 351 с.
4. Ипполитова, Н. В. Теория и практика подготовки будущих учителей к патриотическому воспитанию учащихся : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Ипполитова Наталья Викторовна. – Челябинск, 2000. – 298 с.
5. Ломакина, И. С., Дуранов, М. Е. Антропологический подход и профессиональная подготовка студентов // Человек. Спорт. Медицина. 2005. №4 (44). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/antropologicheskij-podhod-i-professionalnaya-podgotovka-studentov> (дата обращения: 07.05.2019).

6. Лутовинов, В. И. Основные критерии и педагогические показатели эффективности патриотического воспитания граждан России / В. И. Лутовинов // Молодежь и общество. – 2006. – № 1. – С. 133–137.

7. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 г. : утв. распоряжением Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 г. № 996-р, г. Москва [Электронный ресурс] // Российская газета. – 8 июня 2015. – Режим доступа: <https://rg.ru/2015/06/08/vospitanie-dok.html>

8. Фирсова, А.Е. Применение антропологического подхода в современной отечественной педагогической теории и инновационной образовательной практике: дис. ... канд. пед. наук. – Волгоград — 2014. – 186 с.

ИГНАТОВА ОЛЬГА ИВАНОВНА

г. Ялта, республика Крым, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» в г. Ялта
ignatova.ole4ka2017@rambler.ru

АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ УСПЕШНОСТИ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

На основе анализа современных исследований и публикаций, автор определяет содержание готовности будущих учителей к педагогической деятельности и выделяет критерии ее оценки. Автор доказывает определяющую роль личностного, деятельностного и компетентностного подходов в подготовке будущих специалистов к непрерывному профессиональному развитию, в котором решающую роль играет развитый познавательный интерес, профессиональная успешность учителя.

Ключевые слова. Профессиональная подготовка будущих учителей начальных классов, готовность к профессиональной деятельности, профессионально-педагогическая подготовка.

В современных условиях развития государства общество не устраивает существующий уровень готовности выпускников педагогических учебных заведений к профессиональной деятельности. Перед педагогической системой особенно остро встала проблема совершенствования работы образовательных организаций высшего образования по подготовке будущих педагогов с высоким уровнем профессионализма, творческой активности, которые ответственно относились бы к результатам своего обучения и подготовки к будущей профессиональной деятельности.

Реализация этих задач во многом зависит от процесса формирования готовности будущих учителей к внедрению современных педагогических технологий. Чтобы педагогические кадры были готовы к современной профессиональной деятельности, необходимо как можно раньше знакомить будущих специалистов с особенностями реальной педагогической деятельности в целом, с современными требованиями к учебно-воспитательному процессу школы, что постоянно развивается.

Таким образом, одним из приоритетных направлений в профессионально-педагогической подготовке будущих учителей считаем совершенствование их готовности как к профессиональной деятельности в целом, так и к внедрению личностно-ориентированных технологий. Такой подход дает возможность молодому педагогу уверенно чувствовать себя в профессиональной деятельности, быстрее адаптироваться в условиях современной школы, успешно решать сложные задачи учебно-воспитательной работы, уметь изучать личностные качества и особенности учеников, определять оптимальные условия педагогического воздействия, анализировать результаты своей деятельности, уметь справляться с эмоциональными и физическими нагрузками.

Существующая система профессионально-педагогической подготовки в образовательной организации высшего образования в значительной степени направлена на теоретическое осмысление сути учебно-воспитательного процесса общеобразовательной школы. Как показывает опыт, не всегда уделяется должное внимание формированию комплекса профессионально-значимых качеств личности, которые обеспечивают высокий уровень профессионализма будущих учителей в конкретных условиях сложного современного педагогического процесса.

Именно профессиональная готовность будущего педагога является важной предпосылкой для достижения успешности в дальнейшей педагогической деятельности. Теоретическими основами изучения проблемы профессиональной подготовки будущих учителей выступают: фундаментальные положения по гуманизации и гуманитаризации образования и воспитания (С. Ф. Гончаренко, А. С. Сущенко); концептуальные основы педагогики высшей школы (О. А. Абдулина, А. Н. Алексюк, Т. В. Завгородняя, И. А. Зязюн); научные теории профессиональной готовности учителя (А. И. Капская, А. А. Линенко, В. В. Мороз); теории подготовки учителя начальных классов (Н. В. Кичук, Л. П. Пашенко, Л. В. Хомич).

Профессиональная подготовка будущих учителей начальных классов является предметом специальных исследований многих ученых – Ш.А. Амонашвили, Н.М. Бирик, В.В. Давыдова, Д.Б. Эльконина, Л.В. Занкова, А.Я. Савченко. В трудах ученых определены закономерности и принципы профессиональной подготовки будущих учителей начальных классов, дана сравнительная характеристика научных подходов к решению проблемы формирования готовности педагогов к профессиональной деятельности в начальной школе, охарактеризованы этапы и особенности ее организации в разных странах мира.

За времена новейшей истории подготовка будущих учителей в подавляющем большинстве профессиональных учебных заведений России и зарубежных стран осуществляется на основе традиционной образовательной парадигмы. В ее рамках учитель начальных классов рассматривается как компетентный и многопрофильный специалист, основной функцией которого является формирование у младших школьников элементарных знаний, умений и навыков, познавательного интереса. К компонентам содержания традиционного педагогического образования входят три цикла предметов: общенаучные, специальные и педагогические.

В.А. Сластенин определяет готовность личности к деятельности как особое психическое состояние, сигнализирующее о наличии у субъекта образа структуры определенного действия и постоянной линии сознания на ее выполнение. «Она (готовность) содержит в себе разные установки на осознание педагогической задачи, модели вероятного поведения, определения специальных способов деятельности, оценку своих возможностей в их соотношении с предстоящими трудностями и необходимостью достижения определенного результата» [4].

Готовность будущих учителей к педагогической деятельности рассматривается как интегрированное личностное образование, характеризующееся выбранной прогнозируемой активностью личности во время подготовки и введения в деятельность. Анализируя такие проявления готовности, как позитивное отношение к труду учителя, определенный уровень овладения педагогическими компетенциями, самостоятельность в решении профессиональных задач, моральные качества личности, развитие педагогических способностей, наличие профессионально-педагогической ориентированности личности, выделяем следующие критерии оценки профессиональной готовности:

- характер и стабильность эмоционального отношения к педагогической деятельности;
- скорость и точность адаптации поведения в измененных условиях деятельности;
- целесообразность педагогических действий;
- сформированность педагогических способностей;
- коммуникативные умения;
- профессионально значимые свойства и качества личности.

В свете личностно-ориентированной педагогической деятельности готовность учителя к профессиональной деятельности имеет инвариантные характеристики:

- саморегулирование своих действий, самореализация на основе внутренней профессиональной мотивации;
- постоянный поиск альтернатив существующей практике образования и воспитания;
- определение целей и их реализация на основании авторской модели образования и воспитания;
- совместное с учениками осмысление (наделение смыслом) элементов содержания образования;
- внесение авторских элементов в содержание образования и воспитания;
- рефлексия собственного личностного и профессионального поведения;
- ответственность за принятые решения;
- ориентация на диалог и самоизменение в процессе педагогического общения [3].

Переход к личностно-ориентированной модели обучения предполагает существенные изменения требований к организации процесса профессиональной подготовки будущих педагогов. Проблему подготовки будущего учителя целесообразно рассмотреть с точки зрения личностного, деятельностного и компетентностного подходов.

Личностный подход как базовая ценностная ориентация учебного процесса является доминирующим в процессе профессиональной подготовки будущего учителя. Он требует построения учебного процесса с учетом личностных диспозиций и мотивационных конструктов субъектов обучения. Только при таких условиях становится возможным раскрытие потенциальных возможностей, осуществление личностно значимого и общественно принятого самоопределения, самореализации и самоутверждения личности будущего учителя.

С позиций деятельностного подхода подготовка будущего учителя к формированию познавательного интереса младших школьников предполагает такую форму активности студента, при которой он достигает сознательно поставленных целей, возникающих вследствие возникновения определенных потребностей личности.

Акцент на компетентностном подходе обуславливается требованиями реформирования национальной системы образования, поэтому конечным интегрированным результатом учебной деятельности в процессе профессиональной подготовки компетенции субъектов учебно-воспитательного процесса.

Указанные аспекты профессиональной подготовки будущих педагогов важны в формировании готовности осуществлять профессиональную деятельность и подтверждают актуальность проблемы. В контексте исследуемой проблемы индивидуально-личностные качества педагога играют важную роль [5].

Считаем, что концептуальные положения подготовки будущих учителей основываются на системно-функциональной теории профессионального становления личности. Итак, профессиональное становление будущего учителя начальных классов обуславливается особенностями его будущей деятельности – осуществлением учебной и воспитательной деятельности в процессе преподавания практически всех предметов курса начальной школы.

Профессиональное обучение должно ориентироваться не только на предмет, что изучается, но и на личность студента, его индивидуальные особенности, потребности и интересы. Это создает атмосферу сотрудничества и предопределяет потребность диалога как доминирующей формы учебного общения, побуждает к обмену мнениями, впечатлениями, опытом. В организации обучения происходит смещение акцента от доминирования отдельных форм и методов обучения на признание их плюрализма, преимуществ творческой инициативы, конструирование «ситуации успеха», «ситуации выбора», самоанализа, самооценки, самопознания, самовыражения, самореализации. Именно такая постановка вопроса дает возможность студентам наблюдать, а позже самим использовать такие методы и приемы работы, которые влияют на формирование познавательного интереса как у студентов, так и у младших школьников.

Таким образом, профессионально-педагогическая подготовка будущего учителя рассматривается как подготовка его к непрерывному профессиональному развитию. При этом важную роль играет переход от массово-репродуктивного к индивидуально-творческому образованию, создающему условия для проявления творческой индивидуальности будущего учителя.

Список литературы

1. Бричек Б. Профессиональное становление будущих педагогов / Б. Бричек // начальная школа. – 2000. – № 11. - С. 17.
2. Пелех Л. Р. Перспективы развития массовых воспитательных мероприятий в высших учебных заведениях нового типа / Л. Р. Пелех // Гуманизация учебно-воспитательного процесса: наук.-метод. зб. –2000. – Вып. X. - С. 54-61
3. Пехота О. М. Личностно ориентированная педагогика: концепции, модели / О. М. Пехота // Научный вестник Николаевского государственного педагогического университета. Сэр. Педагогические науки. – 2000. – Вып. 3, Т. 1. – С. 34-43.
4. Сластенин В. А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки // В. А. Сластенин. – М.: Просвещение, 1976. – 160 с.
5. Старева Г. М. Формирование творческой активности будущих педагогов / Г. М. Старева // Научный вестник Николаевского государственного педагогического университета. Сэр. Педагогические науки. – 2000. – Вып. 3, Т. 1. – С. 82-87.

ИЛЬИНА ИРИНА ВИКТОРОВНА

г. Курск, ФГБОУ ВО «Курский государственный университет»
fpkkursksu@yandex.ru

ФОРМИРОВАНИЕ САМООБУЧАЮЩЕЙСЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ НА ОСНОВЕ СОВРЕМЕННОГО АНТРОПОЛОГИЧЕСКОГО ЗНАНИЯ

В статье подчеркивается, что антропологическая доминанта присутствует во многих современных концепциях управления. Теория управления все больше уходит от абстрактного рассмотрения функций, методов управления, механизмов совершенствования качества организационных структур управления и начинает разворачиваться в направлении усиления человеческого измерения, поставив в центр процесса управления человека, изучение и развитие всего многообразия его способностей, творческих возможностей, создание условий для его максимальной самореализации. Наиболее благоприятные условия для этого создаются в самоорганизующихся образовательных системах, к числу которых относится МДЦ «Артек».

Ключевые слова: антропологическое знание, управленческая парадигма XXI века, самообучающаяся организация, непрерывное образование.

Начало XXI века ознаменовалось переходом к новой парадигме управления, новому восприятию и пониманию управленческой реальности, в том числе в сфере образования.

Ряд ученых (И. Ансофф, Дж. Бернс, Л.Д. Гительман, Т.М. Давыденко, Р. Дафт, Б. Джарман, Дж. Кочански, В.С. Лазаревым, Дж. Лэнд, А.М. Моисеев, М.М. Поташник, П.И. Третьяков, Т.И. Шамова и др.) выделяют следующие отличительные особенности управленческой парадигмы XXI века: ориентация культуры организации на изменения и решение проблем; приоритетность ментальных задач, базирующихся на идеях антропологии; горизонтальная иерархия; власть и контроль широкого распределения; преобразующее лидерство; появление нового архетипа руководителя – «созидателя» самообучающейся образовательной системы; определение эффективности труда руководителя образовательной

организации интенсивностью нововведений; личный рост и мастерство, самовыражение личности как цели развития карьеры; гибкость персонала самообучающейся организации; зависимость организации от творческой активности и инициативы сотрудников; перманентное наращивание профессионально значимых знаний, умений; предпринимательское поведение, направленное на освоение новых технологий; переход к широким профессиональным и должностным профилям; гибкий выбор траектории профессионального развития; ответственность самих работников за собственное развитие; создание возможностей для профессионально-личностного развития каждого работника; открытое обсуждение уровня компетентности и др. [1].

Антропологическая доминанта присутствует во многих современных концепциях управления. Теория управления все больше уходит от абстрактного рассмотрения функций, методов управления, механизмов совершенствования качества организационных структур управления и начинает разворачиваться в направлении усиления человеческого измерения, поставив в центр процесса управления человека, изучение и развитие всего многообразия его способностей, творческих возможностей, создание условий для его максимальной самореализации. Таким образом, проблематика человека входит в число приоритетных в современной теории управления. Это делает настоятельным обращение к антропологическому знанию во всей его полноте.

Антропологическое знание многоаспектно и включает: физическую, философскую, религиозную, культурную, педагогическую, психологическую, управленческую антропологию и др. Каждая из областей антропологического знания обогащает наше представление о природной, социальной, культурной, душевной и духовной сущности человека, позволяет познать все многообразие проявлений человеческой природы, законы ее развития и преобразования самой себя.

Для нас представляет интерес управленческая составляющая антропологического знания. Рассмотрим ее на примере самообучающейся организации МДЦ «Артек».

Известно, что эффективность управления образовательной системой является ведущим условием её успешного функционирования и развития. Ориентация на эффективность как конечный результат позволяет обеспечить активное воздействие на текущее состояние данной образовательной системы, установить направление и объем изменений, выявить наиболее важные факторы, влияющие на развитие процессов, отслеживать и координировать образовательную деятельность, прогнозировать изменения в целях подготовки программ нового поколения и педагогических работников как инноваторов, интеллектуальных инвесторов.

Педагоги «Артека» всегда отличали готовность и способность к самостоятельному и ответственному решению жизненно и профессионально важных проблем. Их яркими характеристиками сегодня являются: креативность, критическое мышление, умение работать в команде.

В настоящее время образовательная система Международного детского центра «Артек» получила новый импульс развития за счет активного внедрения передовых мировых практик воспитания и дополнительного образования. Для наиболее полного обеспечения права ребенка на развитие и свободный выбор различных видов деятельности в «Артеке» реализуются дополнительные программы и инновационные проекты с использованием технологий нового типа в формате образовательного события.

Одновременно происходит обучение педагогического коллектива на основе технологий образовательного коворкинга, в рамках которого осуществляется непрерывный процесс совершенствования профессиональных компетенций всех специалистов лагеря. По сути, происходит процесс «выращивания» интеллектуального потенциала будущего, проектирование, моделирование, сценарирование развития субъектности, авторства, творчества всех участников образовательного процесса.

Всё это стало возможным благодаря ориентации на идеи самообучающейся организации, организационного развития посредством постоянного обучения и взаимообучения.

Образовательный коворкинг сегодня становится площадкой, на которой субъекты образовательных отношений постоянно расширяют свои возможности для создания результатов, формирования новых способов мышления, где они постоянно учатся тому, как учиться вместе, как работать с детьми на основе событийной педагогики. На этой инновационной площадке обеспечиваются условия для их самореализации, приобретения позитивных ценностей и современных продуктивных стратегий деятельности и инновационного поведения. Все это позволяет организации реализовываться в режиме самоуправяемого развития, опорой которого является синергетический подход, направленный на создание образовательной среды нового типа на основе принципов открытости и нелинейности.

Ряд исследователей (В. Г. Буданов, М. Г. Гапонцева, Г. Хакен и др.) утверждают, что синергетика предлагает новое видение образовательных проблем, переход от линейного мышления, характеризующегося пониманием развития как предзаданного, жестко детерминированного, к нелинейному, допускающему множественность путей ее развития. В контексте синергетического подхода переход образования от традиционной к инновационной парадигме является следствием самоорганизации, самодвижения и саморазвития самой системы независимо от внешней среды и воздействующих на нее факторов. Синергетика позволяет произвести анализ важнейших перспектив развития в сфере образовательной системы и обеспечения эффективного управления ею (В. А. Трайнев и др.).

В работах Н. З. Алиевой, З. А. Абасова, С.П. Курдюмова и др. подчеркивается, что стремление к предельной плановности, заорганизованности, централизации сверху, насильственной переделке способно привести к обратному – к непредсказуемым последствиям, по сути дела, к нежелательному и труднопреодолимому кризисному состоянию. С такого рода бумерангом могут столкнуться управленцы, если не примут во внимание положение об обратных воздействиях различных природных и социальных систем (сред) на человека, неоднозначность и нелинейность этих обратных связей. Знание принципов самоорганизации сложных систем раскрывает новые направления поиска способов управления ими. И это отчетливо понимают руководители МДЦ «Артек», выбирая синергетику как источник развития.

В процессе разработки новых подходов к формированию инновационной образовательной площадки учитывалось то, что синергетический подход позволяет решить следующие задачи: сформировать единое проблемно-смысловое поле содержательного пространства образовательного процесса с учетом актуальных проблем и противоречий, осознаваемых субъектами образовательных отношений на основе анализа личного профессионального опыта; создать условия, в которых предусматриваются наличие специальных рефлексивных процедур, актуализирующих способность к адекватной самооценке, дающих возможность каждому участнику максимально раскрыть и совершенствовать свой творческий потенциал; обеспечить благоприятный педагогический климат, способствующий его саморазвитию, взаимодополняемости и взаиморазвитию; выявлять, актуализировать, корректировать и развивать процессы проектирования индивидуального маршрута; выходить за пределы формального педагогического общения и создания благоприятных условий для свободы выбора, стимулирования творческой активности в познавательной деятельности; создавать экспериментальную обстановку, способствующую пониманию субъектами общения сущности и содержания разворачивающихся совместных действий, взаимоотношений и событий (С. П. Курдюмов, Г. Г. Малинецкий, И. Пригожин, Г. Хакен, Ж. С. Шипулина и др.).

Итак, все дело заключается в том, чтобы научиться определять этот набор естественных, собственных структур, характерных для каждой образовательной системы. Это учитывалось при разработке программы стратегического развития такой самоорганизующейся системы, как детский лагерь. В ходе проектирования определялся механизм его функционирования и развития, обеспечения положительных результатов достижения целей (С.П. Курдюмов, Г.Г. Малинецкий, И. Пригожин и др.).

Каким образом можно этого достигнуть? В каждом нелинейном процессе, как считают С.П. Курдюмов и Г.Г. Малинецкий, есть определенная область параметров или стадия, где нелинейная система особенно чувствительна к воздействиям, согласованным с ее внутренними свойствами, резонансными воздействиями [2, с. 43].

Нахождение оптимальных способов резонансного воздействия, согласованных с внутренними свойствами инновационного процесса в образовательной организации, его развития и определение последствий таких воздействий составляет одну из ведущих задач деятельности управленческого персонала, в том числе детского лагеря.

Управляющее воздействие на процессы развития нелинейной системы может быть эффективным только тогда, когда оно согласовано с внутренними свойствами этой системы, то есть является резонансным. Резонансное воздействие, по сути дела, означает, что важна не величина, не сила управляющего воздействия на систему, а его правильная пространственная организация, «архитектура». Как правило, наиболее эффективно слабое, но резонансное воздействие [Там же].

Опора на идеи синергетики позволяет выделить два момента. Во-первых, значимость тенденций развития образовательного процесса, которые складываются снизу, на уровне отдельных личностей и объединений (групп), а не командно-административного воздействия сверху. Во-вторых, учитывается роль разнообразия, многообразия интересов, волевых устремлений и действий отдельных субъектов образовательной деятельности и отдельных групп. Эти позиции особенно важны для организации продуктивной деятельности в детском лагере, поскольку речь идет о краткосрочном взаимодействии с субъектами образовательных отношений, что делает особый акцент на учете их многообразных интересов в получении конечного результата. Непродолжительный период (смена) пребывания в Международном детском центре «Артек» позволяет всем участникам по-новому сформировать свои поведенческие стратегии и выбрать независимый образовательный маршрут в условиях специализированного образовательного кластера, включающего четырнадцать масштабных центров, в которых функционируют секции, кружки, клубы, студии по различным направлениям. Эти задачи, определенные Программой развития МДЦ «Артек» до 2020 года, сегодня получили успешное решение.

Вышеизложенное позволяет сделать вывод о том, что приближаться к синергетическим эффектам или выходить из сложных ситуаций может лишь та образовательная система, которая раскрепощена: имеет определенную свободу выбора цели образовательной и воспитательной деятельности, самоорганизации, в целом является конкурентоспособной. Следовательно, ключ к успеху в управлении такой образовательной организацией видится в разработке стратегии формирования потенциала её эффективности и конкурентоспособности. Для обеспечения успешности развития образовательной организации в условиях нарастающей неопределенности происходит переориентация управления от планирования и жесткого контроля на командную работу в малых группах и управление проектами, реализацию проектно-ориентированного управления.

Проектно-ориентированное управление становится задачей руководителей лагеря, характеризуется ориентированностью на конкретный результат (все действия, выполняемые во время внедрения идеи, взаимосвязаны и направлены на достижение заранее установленной цели); ограниченностью в наличных ресурсах (как правило, любая инициатива реализуется с учетом имеющихся ресурсов, в первую очередь человеческих и временных, всегда устанавливается точный или приблизительный срок завершения всех работ, а также составляется график реализации); уникальностью (имеется в виду то, что предполагается впервые выпустить какой-либо проект). Проектно-ориентированное управление увеличивает скорость стратегических обновлений в организации, инновации становятся повседневным занятием каждого, создается атмосфера, в которой любой сотрудник сможет проявить себя с лучшей стороны, раздвигаются границы возможного как для отдельного человека, так и для группы в целом. Активизируется процесс проектирования внутреннего сообщества, трансляции успешных практик, обеспечивается приоритет проектных команд

над индивидуальными работниками. Обеспечивается открытость пространства, множественность вариантов входа и выхода, используется принцип сетевого взаимодействия с другими образовательными организациями. Особенно успешно в настоящее время это реализуется в процессе взаимодействия с вузами-партнерами. Открытие базовых кафедр вузов-партнёров в лагере можно расценивать как результат эффективного управления. Следует отметить, что за период с 2017 по 2019 гг. в условиях взаимодействия с базовыми кафедрами около 40% педагогических работников лагеря прошли повышение квалификации и профессиональную переподготовку по актуальным проблемам. По сравнению с предыдущим годом увеличение составляет 38,2%.

И можно с уверенностью говорить, что проектно-ориентированное управление обеспечивает конкурентное преимущество организации, поскольку создается инновационный субъект – проектная команда, разрабатывается концепция профессиональной самоорганизации. В рамках образовательного коворкинга эффективно используются идеи проектной команды, происходит взаимное обогащение компетенций всех участников, что и определяет синергетический эффект проектной деятельности.

В последние годы эффективно развиваются идеи сетевого взаимодействия. Самообучающаяся организация, таким образом, меняет свои границы, форму своего поведения, перестраивает структуру, обеспечивая прирост новых качеств и свойств «проектной кооперации».

Новым вектором в реализации проектно-ориентированного управления является создание на базе Международного детского центра «Артек» инновационной экспериментальной площадки и методического центра для системы дополнительного образования детей по разработке и внедрению новых образовательных программ и технологий, интегрирующих основное и дополнительное образование. Так появились новые формы организации образовательного процесса в «школе без стен», получившие название сетевых образовательных модулей. При этом возникла потребность в обеспечении постоянно действующей системы подготовки и повышения квалификации персонала Международного детского центра «Артек», обучении педагогических работников в рамках проблемы «Проекты, меняющие образовательный формат: ответ на вызовы цифрового разума».

В процессе корпоративного обучения на площадке образовательного коворкинга происходит разработка и внедрение педагогических технологий, позволяющих получить качественно новые образовательные результаты, соответствующие современным вызовам. Осваиваются скрам-метод, технологии смешанного обучения, сторителлинг, «перевернутый класс» и др.

Для обеспечения эффекта занятий с персоналом в самообучающейся организации важное значение имеет число членов команды и распределение ролей между ними, реализация полисубъектной философии управления. При этом формируются команды разных типов: формальные команды – вертикальные и горизонтальные, либо специальные группы по разработке проекта. Такая организация требует от членов команды сформированности важных личностных и профессиональных качеств, в том числе способность к самообучению в условиях полисубъектного взаимодействия.

В целом самообучающаяся организация в условиях реализации новой парадигмы менеджмента XXI века характеризуется следующим:

- признание центральной роли человека самореализующегося;
- ориентация на модель организации, которая рассматривается как живой организм, состоящий из людей, объединяемых совместными организационными ценностями;
- постоянное обновление на основе духовности, творческого взаимодействия, обмена ценностями.

Тем самым новая парадигма менеджмента приблизилась по духовному содержанию к «сотработничеству» [3]. Управленческий персонал образовательной организации превращается в помощников, партнеров своих подчиненных, он должен уметь идти на осознанный риск, способствовать развитию самоуправления и более полному использованию энергии

сотрудников в условиях реализации принципа полисубъектности. Все это обуславливает формирование нового типа управляющей и управляемой систем – обучающейся или самообучающейся системы.

Модель самообучающейся управленческой системы представлена новыми элементами: видение и культура управленческого персонала детского лагеря; наделение всех властью; новые структуры и их организация на основе полисубъектного взаимодействия; открытый для каждого менеджмент и источники внутренней информации.

Ведущими условиями построения обучающейся или самообучающейся системы управления образовательной организацией, согласно концепции П. Сенге [1], выступают: новое мышление, общее видение, командное обучение, полисубъектное взаимодействие, профессиональная компетентность субъектов, их индивидуальное мастерство, авторство, креативность, коммуникативность. Это касается как педагогических и управленческих кадров, так и обучающихся.

В каком-то смысле в обучающейся организации (в сравнении с традиционными организациями) значительно увеличивается объем коллективного «разума», неизмеримо возрастают его возможности в условиях полисубъектности [3].

Рассмотрение феномена управления на основе вышеназванных подходов позволяет выделить следующие ведущие идеи и положения:

- ориентация на обеспечение синергизма в управлении лагерем как эффекта дополнительного результата от согласованного взаимодействия элементов образовательной системы;
- достижение конечных результатов управления образовательной организацией обеспечивается за счет гибкости системы управления; создания условий для самоуправляемого развития; разработки эффективной системы мотивации персонала на инновационную деятельность; развития многообразных управленческих систем, ориентированных на выполнение миссии организации; применения методов полисубъектного взаимодействия всех участников образовательных отношений.

Список литературы

1. Классики менеджмента / Под ред. М. Уорнера / Пер. англ. Под ред. Ю.Н. Каптуревского. – СПб.: Питер, 2001. – 629 с.
2. Курдюмов, С.П. Синергетика – теория самоорганизации. – Идеи, методы, перспективы. / С.П. Курдюмов, Г.Г. Малинецкий. – М.: Знание, 1983. – 126 с.
3. Шамова, Т.И. Управление образовательным процессом в адаптивной школе [Текст] / Т.И. Шамова, Т.М. Давыденко. – М.: Педагогический поиск, 2001. – 384 с.

**ИЛЬЧЕНКО ВАЛЕРИЙ ИВАНОВИЧ,
ТОКМАЧЕВА МАРИНА АЛЕКСЕЕВНА**

г. Луганск, ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный университет
имени Тараса Шевченко»
ivi.sacra777@gmail.com, tok_marina@mail.ru

АНТРОПОЛОГИЯ ХРИСТОЦЕНТРИЗМА: МЕТОДОЛОГИЯ ВОЗРОЖДЕНИЯ ТРАДИЦИОННОГО ДЛЯ РУССКОГО МИРА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА БАЗЕ БИБЛЕЙСКОЙ ИСТИНЫ КАК ИМПЕРАТИВ ОБОЖЕНИЯ ЧЕЛОВЕКА

Авторы статьи рассматривают возможность использования методологии антропологии Христоцентризма для возрождения профессионального педагогического образования, позволяющего эффективно реализовать библейскую идею Божественной предзаданности обожения человека.

Ключевые слова: антропология Христоцентризма, православная педагогика, сакральная педагогика святости.

Тема заявленной Международной конференцией «Антропологическое знание как системообразующий фактор профессионального педагогического образования» представляется судьбоносной как для системы образования Русского мира, так и для всего планетарного образования. Духовное падение человечества является следствием того, что даже в XXI столетии оно так и не имеет истинных представлений о феномене *человека*. Если в настоящее время не выработать четких представлений об образовании, построенном на истинном антропологическом основании, то дальнейшее функционирование этой системы, не имея выверенной методологии, будет тупиковым, что явится причиной новых глобальных потрясений и катастроф.

Еще античные философы заявляли, что человек – мера всех вещей, но так и не сумели определить эту меру, не имея соответствующего инструментария. Безумным называли Диогена Синопского, который в ясный день ходил среди множества людей с зажженным фонарем, провозглашая: «Ищу человека...». Спустя тысячелетия проблема человека не была решена даже в научном пространстве. Советский и российский философ А.А. Гусейнов утверждал, что о человеке наука знает не больше, чем две с половиной тысячи лет назад [1], а западноевропейский философ Макс Шелер заявлял, что многочисленные науки «скорее скрывают сущность человека, чем раскрывают ее» [2]. Мнение философов разделяют и психологи. А.Н. Леонтьев признается, что «...до сих пор психология не осознавала себя ведущей наукой о человеке, и не была ею...» [3] и т.д. Обобщая вышеизложенное, можно утверждать, что на современном историческом этапе нет завершенной, строгой в научном плане антропологической концепции, способной стать основанием для совершенствования и развития профессионального педагогического образования. Вся имеющаяся совокупность современного антропологического знания в своей сущности релятивна, гипотетична, материалистична и не учитывает запредельную сложную метафизическую природу исследуемого объекта (человека).

При этом отечественное образование, берущее корни в Священном Писании и восходящее в своей этимологии к *Образу*, по которому сотворен человек, устами святых отцов Церкви, а затем и гениальных русских мыслителей Н.И. Пирогова, К.Д. Ушинского, П.Д. Юркевича, С.С. Гогоцкого, В.В. Зеньковского возвещало, что педагогика не может развиваться и совершенствоваться вне понимания сущности человека и личного надчеловеческого идеала. К.Д. Ушинский, учитель учителей русских, однозначно заявил о таком идеале – это Богочеловеческий Лик Иисуса Христа, а Б.В. Ничипоров утверждал, что христианская антропология, в противоположность антропоцентризму, основывается на *Христоцентризме* [4, с. 189].

Принципы воспитания в духе Христоцентризма подытожил В.В. Зеньковский, главными из которых назвал следующие: 1) необходимость компиляции лаических и религиозных педагогических идей; 2) приготовление воспитанников как к земной, так и к вечной жизни; 3) признание иерархической конституции человека; 4) преображение человеческого естества через восхождение к подобию Божьему. Подчеркивая важность приобщения ребенка к благодатной силе соборности через участие в жизни Церкви, а также его физическое и психическое развитие, социальное, моральное и эстетическое воспитание, Зеньковский подчеркивает, что воспитание теряет смысл, если его деятельность не связана с *темой спасения души* [5, с. 148–154].

Увы, в истории русской педагогики были и те, кто ушел от христианской антропологии в своей научно-педагогической деятельности. Одним из них стал получивший блестящее духовное образование известный педагог и психолог П.Ф. Каптерев. Изучавший труды Ушинского и других русских мыслителей, рассматривавших человека как существо нивелированное, трихонимическое, состоящее из духа, души и тела, Каптерев в своих выводах нивелировал духовную сотериологическую и эсхатологическую высоту антропологии своих учителей, поставив её на материалистические, рационально-индуктивные «рельсы», за что был обвинен в безбожии, подрыве христианской нравственности, и с осени 1884 года отстранен от преподавания [6]. В определенной мере, П.Ф. Каптерев в своих исследованиях развернулся в направлении идейного содружества с Н.Г. Чернышевским, Н.А. Добролюбовым, Д.И. Писаревым, В.Г. Белинским и др. Однако можно воспользоваться и приоритетными разработками П.Ф. Каптерева: *формирование критического мышления школьников*, самоуправление школой и независимость учителей в вопросах воспитания и обучения, воспитание внутреннего человека, а не только внешнего и др.

Советский период еще более усугубил противостояние двух моделей педагогики: Христоцентризма и антропоцентризма, породив ситуацию неразрешимой антиномии. В этой связи нужно утвердиться в том, что в рамках существующей научно-материалистической мировоззренческой парадигмы содержание антропологического знания, возникшего и развивающегося, начиная с эпохи Возрождения, не может быть качественно использовано как системообразующий фактор для обустройства профессионального педагогического образования. Все современные научные направления в гуманитарном плане занимаются проблемами только живущего человека, зажатого временными рамками «рождение – смерть». Такую позицию комплекса гуманитарных наук можно назвать «кладбищенской», ибо ни до рождения, ни после смерти – человека *нет* – а значит, нет и побудительных мотивов духовно преображаться, возрастать, стремиться к святости.

Только на пути к уподоблению Христу и возможна метанойя человека, его обожение (теозис), а значит и святость, что заставляет заявлять о необходимости устройства профессионального педагогического образования в *парадигме Христоцентризма*.

Для формирования и устройства новой парадигмы важно исполнить ряд положений:

- 1) отбросить гипотезу об эволюционном возникновении человека из недр приматов, вернувшись к Библейской идее Творения;
- 2) признать несостоятельность материалистической философии, рассматривающей феномен физической смерти как небытие и обесмысливающей человеческую жизнь;
- 3) понимать, что целостное представление о феномене человека (бытие в мире дольном и в посмертной вечности инобытия в мире Горнем) позволит оптимально переформатировать педагогическую теорию и практику;
- 4) создать все условия, в том числе и де-юре, для резонансно-синергетической взаимосвязи государства, семьи и Церкви в духовном сотрудничестве.

Резюмируя, можно сделать вывод, что Православие, в недрах которого зародилась антропология Христоцентризма, отвечает не только самым высоким требованиям профессионального педагогического образования, но и детерминирует его устройство, функционирование и развитие до скончания века. Существует определенная теоретическая и практическая проработка данной идеи в предмете «Сакральная педагогика святости» [7 -9].

Только на этом пути возможно преобразование человека, его обожение, а значит и святость, predetermined человеку потенциально и достижимая усердным духовным трудом по благодати.

Список литературы

1. Гусейнов А.А. Что же мы такое? / А. А. Гусейнов // Человек. – 2001. – №2.
2. Шелер М. Положение человека в космосе / М. Шелер // Проблема человека в западной философии. – М.: Прогресс, 1988. – С. 32.
3. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: в 2 т. Т.1 / А.Н. Леонтьев. – М.: Педагогика, 1983. – 392 с.
4. Ничипоров Б.В. Введение в христианскую психологию: Размышления священника-педагога / Б.В. Ничипоров. – М.: Школа-Пресс, 1994. – 192 с.
5. Зеньковский В.В. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии / Отв. ред. и сост. П.В. Алексеев. – М.: Школа-Пресс, 1996. – 272 с.
6. Богуславский М., Сумнительный К. Основоположник российской педагогической науки // Педсовет.org [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://pedsovet.org/component/option,com_mtree/task,viewlink/link_id,2857/Itemid.
7. Ильченко В.И. Сакральная педагогика: воспитание совершенного человека / В.И. Ильченко // Філософські дослідження. Збірник наукових праць Східноукраїнського національного університету ім. В.Даля. – Выпуск № 8. – Луганськ, 2007. – С. 56–68.
8. Ильченко В.И. Феномен внутреннего человека в архитектонике Христоцентризма / В.И. Ильченко // Філософські проблеми людини // Матеріали науково-практичної конференції. – Луганськ: вид-во СНУ ім. В.Даля, 2011. – С. 208-212.
9. Ильченко В.И., Токмачева М.А. Личностно ориентированная педагогика лидерства. Часть I. Методология образовательной парадигмы в пространстве теоса культуры // Interial: научный журнал. – Луганск: Изд-во ЛНУ им. В. Даля, 2017. – № 2–3 (3). – С. 41–48.

**КОМАРОВА ЭМИЛИЯ ПАВЛОВНА,
ФЕТИСОВ АЛЕКСАНДР СЕРГЕЕВИЧ**

г. Воронеж, ФГБОУ ВО «Воронежский государственный технический университет»,
г. Воронеж, ГБОУ ДПО «Воронежский институт развития образования»

vivtkmk@mail.ru

АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ЛИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ КОМАРОВА ЭМИЛИЯ ПАВЛОВНА,

В статье рассматривается антропологический подход к формированию поликультурной личности, описываются предпосылки активного использования и интеграции инфокоммуникационных технологий в обучении, кратко описывается сверхличностная модель Walther, средства цифровых технологий и интеллектуально-эмоциональное развитие педагога в процессе их реализации.

Ключевые слова: антропологический аспект, цифровые технологии в обучении, интеллектуально-эмоциональное развитие личности.

Проблема подготовки поликультурной личности исходит из истинной человеческой природы в ее реальном бытии. Поликультурная личность изучается целостно, системно. В процессе взаимодействия обучающихся и педагога большие изменения происходят как в эмоциональной, так и в интеллектуальной сферах личности педагога. Ориентирами в про-

цессе подготовки поликультурной личности является ситуации, в которых она реализуется, закономерности разнообразия личностных свойств.

Однако в процессе глобализации Российского образования меняются стратегические цели подготовки поликультурной личности, обусловленные стремительным ростом развития цифровых технологий. Поэтому предпосылками при подготовке педагога является активное использование информационно-телекоммуникационных технологий и, как следствие, разработка цифровых средств обучения с их имплементацией.

Немаловажную роль играет появление межкультурной коммуникации, которая рассматривается как процесс общения участников межкультурного диалога. Таким образом, обозначенные предпосылки требуют создания новой репрезентации образовательного контента, порождения новых форматов коммуникации, основанных на интеллектуально-эмоциональном развитии личности педагога.

Цифровизация стала глобальным процессом в обществе конца XX–начала XXI века, который продолжается до сих пор. Цифровизация затронула все сферы жизни человека: экономику, науку, образование, медицину, промышленность и даже сельское хозяйство. Одной из основных задач внедрения цифровых технологий является минимизация рутинных действий и операций. Электронный документооборот, расширение функций, которые может сделать любой человек без помощи операторов и сотрудников различных государственных учреждений наглядно демонстрируют этот тезис. Однако для выполнения творческих задач, где нет четко формализованного алгоритма действий, цифровая техника может служить только в качестве приспособления или инструмента. Получение образования и преподавание являются крайне сложными творческими процессами.

К главным преимуществам цифрового образования относятся:

- 1) Относительно низкая цена.
- 2) Возможность гибкого планирования своего обучения.
- 3) Гибкость в выборе места и времени обучения.

К недостаткам относятся следующие факторы:

- 1) При обучении может возникнуть потребность непосредственного доступа к оборудованию или объекту исследования.
- 2) В цифровом образовании многие дисциплины сегодня остаются не охваченными.
- 3) Требуется определенное техническое оснащение вузов, а также возможность преподавателей работать удаленно с обучающимися.

С введением цифровизации в образовании особый интерес представляет разработанная сверхличностная модель Walther, в которой отражается интеллектуально-эмоциональное развитие личности педагога. Было отмечено, что педагоги при использовании цифровых средств испытывают более сильные чувства и эмоции. Такой тип общения, по Walther, представляется сверхличностным. Сверхличностная модель общения позволяет минимизировать количество невербальных средств общения. Для того чтобы владеть цифровыми средствами педагогам необходима специальная подготовка, то есть его интеллектуальное развитие, развитие его интеллектуально-эмоциональных способности с целью создания позитивного эмоционального фона на занятиях. Л.С. Выготский писал о единстве аффекта и интеллекта, то есть если развивать интеллектуальные способности, то их сопровождает постоянное развитие эмоциональной составляющей.

Структура эмоционального поведения педагога представляется в виде двухкомпонентной системы и имеет личную и социальную обусловленность. Эмоциональный тон подчинён следующим задачам обучения: контакт с аудиторией, создание оптимальной психологической атмосферы, стимулирование деловой активности учащихся, развитие психологического потенциала. Создание эмоционального комфорта должно разворачиваться на положительном эмоциональном фоне, который является необходимым условием гуманистической ориентации, усвоения профессионально значимых качеств, необходимых для обеспечения положительного эмоционального фона профессионального общения.

Эмоции определяют целостные отношения педагога к миру. Они тесно связаны с основными личностно-профессиональными качествами педагога, личной идентичностью и самосознанием. Эмоции рассматривают как рефлексивную, психовегетативную реакцию, связанную с проявлениями субъективного отношения к ситуации, ее исходу [4]. Эмоциональность признается ключевым фактором достижения успеха личности, более существенным, чем интеллектуальные способности. Взаимосвязь эмоции и интеллекта указывает на первичность эмоциональных состояний. Эмоции способствуют развитию мышления и рассматриваются как особый тип знания, которые побуждают инициативу и управляют ею.

Ряд ученых рассматривают феномен эмоционального интеллекта как интеллектуализацию эмоций, которая возможна только в процессе общения или как эмпатийный процесс развития – то есть способность эмоционально откликаться на переживания людей. Эмпатия как процесс включает в себя 4 компонента: сопереживание, в основе которого лежит механизм идентификации (переживание эмоционального состояния другого как собственного) и эмоционального заражения (эмоциональное взаимовлияние); сочувствие; желание оказать поддержку и реальное оказание помощи. Кроме того, по мнению этих исследователей, одним из аспектов эмоционального интеллекта также является диалог между людьми, который обеспечивает условия для совместных действий [5,6].

Эмоциональный интеллект – это способность к пониманию эмоций и интеллектуализировать их. Эмоциональный интеллект включает переработку информации, ценности о важном источнике информации о себе самом и о других людях. Его характеризует эмоциональная устойчивость и эмоциональная чувствительность.

В процессе общения согласно новейшим исследованиям, доля коэффициента умственного развития в жизненном и деловом успехе человека составляет примерно 20%, остальное же зависит преимущественно от коэффициента эмоционального развития. Однако, эмоции рассматриваются учеными не только как основная мотивирующая система, но и как личностные процессы, которые придают смысл и значение человеческому существованию. Взаимодействие эмоций и процессов мышления становится предметом исследования ученых в последнее время. К. Изард утверждает: «Фундаментальный принцип человеческого поведения заключается в том, что эмоции энергетизируют и организуют восприятие, мышление и действие».

Особый интерес для нас представляет исследование положений о теоретической модели сверхличностной коммуникации в цифровом образовании. Виртуальный тип коммуникации, как указывает Walther, это такой тип межличностной коммуникации, который становится сверхличностной и превосходит по своим качествам взаимодействие «один на один». Разработанная сверхличностная модель общения позволяет минимизировать количество невербальных средств общения, обучающийся и педагог, находящиеся в компьютерно-опосредованном диалоге, создают «лучшее» впечатление друг о друге.

Проведенное анкетирование педагогов показало, что в процессе компьютерно-опосредованной коммуникации, по Walther, создается идеализированное представление как об обучающихся, так и педагогах, так как самоидентификация обучающихся в процессе общения не полностью отражает их внутренний мир, поэтому педагогу трудно наблюдать обучающихся в различных социальных проявлениях.

На наш взгляд, интеллектуально-эмоциональный аспект и его эмоциональное развитие является весьма перспективным направлением в контексте «дигитализации», особенно в контексте взаимодействия интеллектуального и эмоционального. Были выявлены средства цифровой грамотности, средства технологий визуальной коммуникации, средства сетевого взаимодействия и другие.

В современном мире уже трудно представить человека, у которого нет мобильного телефона или даже смартфона. Ввиду относительной дешевизны современных портативных аппаратов связи, многие отдают предпочтение смартфонам из-за довольно широкого функционала, который он может обеспечить. Большой экран дает возможность комфортно просматривать и взаимодействовать с контентом, камера позволяет производить достаточ-

но качественную фото и видеосъемку, модуль GPS и/или Глонасс позволяет отслеживать местоположение, акселерометр, гироскоп, и другие сенсоры позволяют еще больше расширить функционал портативного устройства. Различные приложения, выпускаемые разработчиками, представляют собой довольно обширный инструментальный для конечного пользователя.

«Мобильное обучение» mobilelearning – использование мобильных и портативных ИТ – устройств, таких как карманные компьютеры, мобильные телефоны (смартфоны), ноутбуки, планшетные ПК, в процессе преподавания и обучения. «Технология BOYD» (Bringyourowndevice) – когда обучающиеся приносят свои мобильные устройства и с их помощью происходит какая-то запланированная работа в учебной деятельности.

При использовании смартфона в качестве инструмента в обучении необходимо создание беспроводной сети Wi-Fi, так как требуется соединение в единую сеть и обеспечить доступ к серверной (раздающей информацию) части. Самый простой пример обучения при использовании беспроводной сети интернет это просмотр демонстрационных видео, а при наличии программной поддержки допускается создавать интерактивные страницы. В свою очередь интерактивные страницы можно наполнить контентом для наглядности. Такие ресурсы можно использовать не только для демонстрации, но и для тестирования изученного учебного материала.

Гибкость такой обучающей системы весьма высока, так как за счет программных средств можно добиться невероятных возможностей, разумеется, при наличии аппаратной возможности конкретной модели смартфона.

Использование средств цифровой грамотности в процессе опытно-экспериментальной работы показало, что из 50 обучающихся только 23 человека проявили заинтересованность и стойкий интерес к новым способам обучения. Из этих 23 человек, 10 человек проявляли меньшую вербальную активность, демонстрируя меньшую социальную активность. Это обусловлено уровнем развития интеллекта, социальной активности и эмоционального фона. Вышеуказанные данные ассоциируются с личностно-профессиональными качествами обучающихся: более высокий уровень показали обучающийся с более высоким интеллектуальным развитием.

Список литературы

1. Walther, J. B. Selective Self-Presentation In Competer-Mediated Communication: Hyperpersonal Dimensions Of Tehnology, language, and cognition. 2007 г.
2. Первушина, В. Н., Савушкин, Л. М. и Хуторной, С. Н. Особенности коммуникации в киберпространстве. *Серия: Философия*. Вестник ВГУ, 2017 г.
3. Трейгер, Г. и Холл, Э. Культура и коммуникация. Модель анализа. 1954.
4. Д., Гоулмен. Эмоциональный интеллект / Emotion Intelligence. 2009 г., стр. 480.

КОТ ТАМАРА АЛЕКСЕЕВНА

г. Ялта, республика Крым, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» в г. Ялта
natalya-gor2008@yandex.ua

ЗНАЧЕНИЕ АНТРОПОЛОГИЧЕСКИХ ЦЕННОСТЕЙ В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

Статья посвящена теме подготовки будущих учителей начальных классов к профессионально ориентированной работе с младшими школьниками. Профессиональная ориентация обучающихся начальной школы рассматривается как совокупность средств, способствующих формированию у ребенка понимания того, что он субъект будущей профессиональной деятельности. Исходя из этого, педагог должен владеть разнообразными методами и приемами, позволяющими эффективно организовать профориентацию среди младших школьников.

Ключевые слова: антропологические ценности, профессиональная ориентация, профориентационная работа с младшими школьниками.

Сегодня наблюдается глубочайшее противоречие между выбором профессий по принципу «престижности» и потребностью в высококвалифицированных специалистах. Очевидна потребность в совершенствовании и обновлении практики «вращения» с младшего школьного возраста личности, способной стать в будущем профессионалом своего дела, на основе формирования представлений о том, что труд – это почетная обязанность каждого человека, живущего в нашем обществе. В создавшейся ситуации преподавателям педагогических вузов необходимо «вооружить» будущих учителей начальной школы знаниями об организации работы по ранней профессиональной ориентации обучающихся. Формирование представлений младших школьников о мире труда и профессий – необходимый процесс, актуальный в современном мире. Чем разнообразнее представления обучающихся начальной школы о мире профессий, тем этот мир для них ярче и привлекательнее.

Отметим, что в Федеральном Законе «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 №273-ФЗ содержится положение о профессиональной ориентации учащихся:

– детям, испытывающим трудности в освоении основных общеобразовательных программ, развитии и социальной адаптации, в центрах психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи, оказывается помощь, в том числе, в профориентации и получении профессии (ст. 42.2);

– в старшей школе предусматривается индивидуализация и профессиональная ориентация содержания среднего общего образования (ст. 66.3);

– дополнительное образование детей направлено, в том числе, на обеспечение их профессиональной ориентации (ст. 75.1) [3].

В упомянутом выше Законе об образовании РФ не определена роль профориентации на других ступенях образования, в т.ч. и начальной школе.

Профессиональная ориентация – система мероприятий, направленных на выявление личностных особенностей, интересов и способностей каждого человека для оказания ему помощи в разумном выборе профессии, наиболее соответствующих его индивидуальным возможностям [1]. Учитывая тот факт, что профориентация – это система работы, практика свидетельствует: такой вид деятельности сводится лишь к разовым мероприятиям по профориентации, отчетам об их проведении, разработке сценариев, презентаций.

Многие преподаватели осознают важность и необходимость подготовки будущих учителей начальных классов к профориентационной работе с младшими школьниками. Е.А. Климов отмечает, что профессиональное самоопределение не стихийный процесс, а без грамотного руководства педагога этот процесс может не пойти в социально ценном на-

правлении [2]. В этой связи в некоторых вузах разработана рабочая программа дисциплины по выбору «Профориентационная работа в начальной школе» для студентов направления подготовки 44.03.01 Педагогическое образование направленности «Начальное образование», в ходе изучения которой студенты узнают специфику профессиональной ориентации в начальной школе, особенности пропедевтического этапа профессионального самоопределения обучающихся, овладевают педагогическими технологиями профессиональной ориентации младших школьников, осваивают формы и методы организации внеурочной деятельности профориентационной направленности.

Преподаватели дисциплин профессионального цикла при подготовке студентов к прохождению различных видов практики должны рекомендовать такие виды работ, которые в совокупности и определяют систему мероприятий по профессиональному ориентированию обучающихся начальной школы.

При ознакомлении детей с профессиями взрослых будущими педагогами должны применяться традиционные методы обучения и воспитания:

- словесный (беседы, наблюдения, устные журналы, чтение художественной литературы по теме «Профессии»);

- наглядный (презентации итоговых продуктов – «газет», тематические презентации, виртуальные экскурсии, сбор фото и печатных информационных материалов, рассмотрение иллюстраций и репродукций картин по теме «Труд человека», просмотр обучающих видеороликов, мультфильмов, демонстрация созданной студентом карточки пословиц и поговорок о труде, загадок, стихов и песен о профессиях и орудиях труда);

- практический (наблюдения, экскурсии, конкурс сочинений, изготовление итоговых продуктов – «газет», утренники, рисуночные методки, встречи с представителями разных профессий, трудовыми династиями родного города, ветеранами труда и студентами, т.е. представителями современного трудового сообщества. В начальной школе возможно создание маленьких творческих студий усилиями педагогов и родителей, например: «Лаборатория профессий» предполагает ознакомление младших школьников с многообразием профессий региона, профессий будущего, а также студии «Строители», «Порядок на дорогах», «Спасательная служба», «Банк», «Медиацентр», «Ателье», «Волшебная кисточка» и др., где каждый центр становится настоящей лабораторией как для ребенка, желающего узнать, поиграть, поэкспериментировать, так и для педагога, желающего создать комфортные условия для обогащения знаний детей о профессиях);

- игровой (игры: дидактические, настольно-печатные, сюжетно-ролевые, развивающие профессиональной направленности, игры с предметами, например: «Кем я хочу стать? Как буду работать?», «Помощники», «Отгадай профессию», «Кто кем хочет стать?», «Кому нужны эти предметы?» и др.; конкурсы чтецов на темы: «У каждой профессии запах особый...», «Моя мама пахнет хлебом», «Бесстрашные мужчины вступают в бой с пожаром», «День Победы», «Дайте повару продукты», «Рыжий клоун, рассмеши», «На помощь врач спешит», «На соседней улице строят новый дом» и т.д. Следует также отметить, что с учащимися 3-4 классов проводятся первые психологические игры. Младшему школьнику мало знать о профессии, в нее необходимо поиграть, ведь игра – фундамент детства).

Преподаватели дисциплины «Проектная деятельность» должны «вооружить» педагога-практиканта знаниями о применении метода проектов, в основе которого лежит самостоятельная деятельность младших школьников (исследовательская, познавательная, продуктивная): «Календарь профессий», «Подарок профессии», «Все профессии нужны, все профессии важны», «У нас в почете труд любой», «В мире профессий», «Много есть профессий разных — важных, нужных и прекрасных» и др. В процессе перечисленных видов деятельности школьник познает окружающий мир, переносит полученные знания в реальную жизнь. В ходе выполнения проектов будущий учитель начальной школы может и должен привлечь родителей обучающихся для оформления альбома о профессиональных династиях «Профессии моей семьи», организовать конкурс рисунков (фотовыставку) «Мой папа на работе», «Моя мама на работе» и др.

На практике все методы должны будущими учителями начальной школы применяться в сочетании друг с другом, а не разрозненно.

Именно поэтому будущему учителю начальных классов очень важно создать максимально разнообразную палитру впечатлений о мире профессий, чтобы затем, на основе этого материала, ребенок мог анализировать профессиональную сферу более осмысленно и чувствовать себя более уверенно при выборе в дальнейшем своей образовательной траектории, определенного типа специализированного класса или школы.

Важно, чтобы студенты-педагоги осознали важность приобретения профориентационных знаний и умений для работы с младшими школьниками, получили представления об основных особенностях работы по развитию интереса младших школьников к познанию мира труда и профессий, приобрели навыки разработки профориентационной составляющей уроков в начальной школе, проектирования и проведения занятий внеурочной деятельности.

Список литературы

1. Захаров, Н.Н., Симоненко В.Д. Профессиональная ориентация школьников – М.: Серия: Библиотека учителя труда, 1988.– 192 с.
2. Климов, Е.А. Психология профессионального самоопределения: Учеб.пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. — М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 304 с.
3. Об образовании в Российской Федерации : федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ, принят Госдумой 21 декабря 2012 г., одобрен Советом Федерации 26 декабря 2012 г. // Бюллетень Министерства образования и науки РФ. – 2013. – № 6. – С. 2-64

OKULICZ-KOZARYN WALERY

Cracow, Poland, Pedagogical University of Cracow

v-kazarin@narod.com

ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ УСЛОВИЙ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПЕДАГОГА И ВОСПИТАННИКА

В исследовании был выполнен теоретический анализ особенностей взаимодействия педагога и воспитанника с позиций: теории обучения; прав человека на получение образования; теории маркетинга образовательных услуг.

В работе использовались методы теоретического анализа и эмпирические методы. Теоретико-методологические положения исследования опираются на важнейшие положения: философской антропологии о человеке и его предназначении в мире, о роли ценностно-смыслового самоопределения в обеспечении саморазвития человека; теории обучения; теории маркетинга образовательных услуг.

Показано, что условия взаимодействия педагога и воспитанника должны быть изменены в два этапа:

- на первом этапе следует реально уравнять права педагога и воспитанника согласно правам человека на образование и постулатам теории обучения;

- на втором этапе следует выполнить комплекс воспитательных мер, ориентирующий педагогов и воспитанников на признание приоритета воспитанника в процессе взаимодействия педагога и воспитанника.

Key words: теория обучения, субъект-субъектные отношения, право человека на образование, образовательные услуги, маркетинг образовательных услуг

1. Цель исследования

Цель настоящего исследования - выполнить теоретический анализ особенностей взаимодействия педагога и воспитанника с позиций:

- теории обучения;

- прав человека на получение образования;
- теории маркетинга образовательных услуг.

2. Методы исследования

Исследование было выполнено в 2018-2019 годах. В ходе исследования было проанализировано более 80 источников, в том числе в журналах, индексируемых в базах данных SCOPUS и WoS.

Теоретико-методологические положения исследования опираются на важнейшие положения:

- философской антропологии о человеке и его предназначении в мире (Аристотель, И. Кант, Платон, Б. Спиноза, П. Флоренский), о роли ценностно-смыслового самоопределения в обеспечении саморазвития человека (А. Арсеньев, М. Бахтин, Н. Бердяев, Б. Братусь, Л. Выготский, М. Гинзбург, В. Зинченко, А. Маслоу, В. Налимов, С. Рубинштейн, В. Соловьев, С. Франк, В. Франкл, Э. Фромм, М. Шелер, и др.);

- теории обучения (Дж. Брунер, М. Данилов, В. Ильин, Б. Лихачев, В. Ляудис, М. Махмутов, А. Нейл, В. Сластенин, С. Френе, Н. Хмель, Р. Штернер и др.);

- теории маркетинга образовательных услуг (В. Азарьева, Р. Асейнов, Б. Дэвис, Р. Кли-масаускене, М. Киннел, Дж. Мак-Дугал, Е. Клусова, Н. Пржедецкая, В. Саргент, Г. Сидунова, Л. Шаховская, Д. Шевченко и др.).

В работе использовались следующие методы исследования:

- методы теоретического анализа (сравнительно-сопоставительный и ретроспективный; конкретизация и обобщение; классификация; индукция и дедукция);

- эмпирические методы (изучение нормативных правовых актов и научно-методической литературы; контент-анализ научных источников и стандартов, педагогическое наблюдение за учебной деятельностью воспитанников и педагогической деятельностью педагогов).

3. Анализ теории обучения

Начиная исследование, отметим, что теория обучения предусматривает педагогически целесообразное взаимодействие педагога и воспитанника [1].

Как подчеркивают специалисты в теории обучения, в современных условиях принципиально новый тип отношений на субъект-субъектной основе предполагает, что каждый из участников учебно-воспитательного процесса воспринимается как неповторимая индивидуальность [2-4]. При этом, субъект-субъектные отношения раскрываются как взаимодействие педагога и воспитанника.

В педагогической практике, монологическая форма работы является преобладающей в педагогике, как с точки зрения протяженности высказывания, так и с точки зрения социально-психологических аспектов этого понятия, предполагающих принуждение, контроль, управление или умение психологически воздействовать на воспитанника, используя приемы педагогической манипуляции и суггестивные приемы [3, 5]. Возникают «субъектно-объектные» отношения. В педагогической деятельности в роли субъекта выступает педагог, а в роли объекта - воспитанник, который реагирует на то представление, которое дает педагог [1-6].

Педагогическая теория утверждает, что, пока воспитанник является объектом педагогического процесса, познавательное развитие ребенка не будет эффективным [1, 2, 6].

Иными словами, согласно педагогической теории, воспитанник является партнером педагога в субъект-субъектных отношениях. Взаимодействие педагога и воспитанника подразумевает наличие определенных прав обеих сторон. В педагогической практике происходит принуждение, контроль, управление или умение психологически воздействовать на воспитанника. То есть, воспитанник выступает в роли объекта, имеющего меньше прав.

4. Анализ правовых актов

Право на образование продекларировано в статье 26 Всеобщей декларации прав человека, закреплено в статьях 13 и 14 Международного пакта об экономических, социальных и культурных правах, статьях 28 и 29 Конвенции о правах ребёнка, в статье 2 Первого протокола Европейской Конвенции о защите прав человека и основных свобод. Ещё в 1793

Статья 22 Декларации прав человека и гражданина якобинской Конституции I года ставила задачей общества доступность образования для каждого [7].

Комитет ООН по экономическим, социальным и культурным правам заявляет, что «право на образование может осуществляться лишь при наличии у преподавателей и учащихся академической свободы» [8].

Академические свободы [9] - принципы, согласно которым свобода исследования у студентов, научных сотрудников и профессорско-преподавательского состава высших учебных заведений и научно-исследовательских организаций необходима для выполнения ими своей миссии. Концепция академических свобод - неотъемлемая часть академической культуры в Германии, Франции, Великобритании и США [10]. Ни в Российской империи, ни в СССР академические свободы не получили распространения [11].

К академическим свободам непосредственно относятся три основные свободы. Две из них относятся к правам профессорско-преподавательского состава. А вот третья касается непосредственно студентов. Это есть свобода учения (учиться) – свобода выбора студентом в рамках общепринятых учебных (лекции, практические, лабораторные занятия, зачеты/экзамены) и внеучебных (всевозможные письменные виды работ, дипломная работа/проект, практика и т.п.) занятий [12].

Результаты анкетирования в начале XXI столетия [13] выявили, что независимо от факультета обучения, уровень знаний студентами своих академических свобод достоверно не отличается и является недостаточным для эффективного использования. Именно отсутствие у студентов информации об их академических правах [14] создает ситуацию, при которой учащийся остается пассивным потребителем образовательных услуг. Недостаточное участие студентов в формировании содержания своего образования, безусловно, уменьшает их профессиональную мотивацию [15].

Завершим анализ понятий «Академические свободы» отрывком из лекции П.В. Тихомирова. Университетская наука в Германии – свободна, свободно ее преподавание и свободно ее изучение. Эта, как ее называют немцы «академическая свобода» («akademische Freiheit»), по существу дела, имеет две стороны [16]: 1) свобода профессоров преподавать что угодно и как угодно; и 2) свобода студентов изучать что угодно, где угодно и, как угодно.

Иными словами, с позиции прав человека, и преподаватели, и студенты ВУЗов имеют равные права в выборе способов обучения. То есть, права педагога и воспитанника равны.

5. Анализ теории маркетинга образовательных услуг

В теории маркетинга, суверенитет потребителя [17] - это право и реальная возможность в рамках имеющихся средств приобрести все, что потребитель считает нужным, а также свободный выбор продавца, места, времени и других условий приобретения. Права потребителей есть абсолютны и неприкосновенны.

Производство идей и услуг сегодня принято рассматривать как процесс удовлетворения потребителя. В работе [18] сформулирована дефиниция «образовательные услуги»: Образовательная услуга - это элемент образовательной деятельности исполнителя и потребителя, имеющей целью удовлетворение установленных и предполагаемых образовательных предпочтений потребителя.

Для нас представляет наиважнейший интерес следующее право потребителя образовательных услуг [19]:

- Право выбирать товар для удовлетворения основных потребностей.

Объединив право воспитанника, как потребителя образовательных услуг, с понятием «Суверенитет потребителя», мы фиксируем право приобрести все, что потребитель считает нужным, а также свободный выбор ... других условий приобретения.

Иными словами, с позиции науки о потреблении, воспитанники, как потребители образовательных услуг, имеют право приобрести все, что считают нужным. Иными словами, они имеют право выбирать образовательную услугу. В том числе, вместе с педагогом, ко-

торый её оказывает. Здесь мы выходим за рамки субъект-субъектных отношений в сторону приоритета прав воспитанника.

Заключение.

1. Согласно педагогической теории, воспитанник является партнером педагога в субъект-субъектных отношениях, что подразумевает наличие определенных прав обеих сторон. В педагогической практике, воспитанник выступает в роли объекта, имеющего меньше прав.

2. С позиции прав человека, педагог, и воспитанник имеют равные права.

3. Воспитанники, как потребители образовательных услуг, имеют право приобрести образовательную услугу, которую считают нужным. В том числе, вместе с педагогом, который её оказывает. Здесь мы видим, что воспитанник имеет приоритет перед педагогом.

4. Дальнейшее развитие условий взаимодействия педагога и воспитанника видится в приведении педагогической практики в соответствие с современными требованиями педагогической теории, права человека на получение образования и теории маркетинга образовательных услуг. Условия взаимодействия педагога и воспитанника должны быть изменены в два этапа:

- на первом этапе следует реально уравнивать права педагога и воспитанника согласно правам человека на образование и постулатам теории обучения;

- на втором этапе следует выполнить комплекс воспитательных мер, ориентирующий педагогов и воспитанников на признание приоритета воспитанника в процессе взаимодействия педагога и воспитанника.

Список литературы

1. Сластенин, В.А., Исаев, И.Ф., Мищенко, А.И., и др. (2000). Педагогика: Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений. 3-е изд. М.: Школа-Пресс, 512.
2. Ананьев, Б.Г. (1977). О проблемах современного человекознания. – М.: Наука.
3. Арутюнян, М.Ю., Здравомыслова О.М., Шурыгина И.И. (1992). Учителя и ученики: два мира?: Кн. Для учителей и родителей. – М.: Просвещение.
4. Грехнев, В.С. (1990). Культура педагогического общения: Кн. Для учителя. – М.: Просвещение.
5. Сергеева, А.Д. (2016). «Субъект-объектное» взаимодействие в процессе педагогической деятельности // *Молодой ученый*. - №2. - С. 843-845.
6. Харламов, И.Ф. (2002). Педагогика: Учебник. - 7-е изд. - МН.: Университетское, 560 с.
7. Declaration of the Rights of Man and Citizen from the Constitution of Year I. (1793).
8. Право на образование. (1999). Замечание общего порядка № 13 Комитета по экономическим, социальным и культурным правам.
9. Соловьёва, Т.О., Соловьёв, Д.Н. (2017). К вопросу о реализации принципа академической свободы в современном университетском образовании. *Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования*, 2(15), 110-116.
10. Рекомендация ЮНЕСКО. (2017). МОТ о положении учителей 1966 г. Рекомендация ЮНЕСКО о статусе преподавательских кадров высших учебных заведений 1997 г. <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001604/160495r.pdf>, доступ 12.04.2017.
11. Волосникова, Л.М. (2005). О принципе академической автономии. *Университетское управление*. 5(38). 44-49.
12. Гоптарева, И.Б. (2018). Академические свободы и современный университет. <http://elibrary.ru/bitstream/123456789/986/1/1666-1672.pdf>, доступ 03.07.2018.
13. Штоколова, В.П. (2005). Академические свободы студентов в системе профессиональной подготовки. *Автореферат диссертации*, 16.
14. Шрам, В.П. (2007). Реализация академических свобод студентов в системе образования. *Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология*, 5.

15. Мирзеханов, В.С. (2018). Академические свободы как фактор качественного образования в современном университете. История исторического знания. <http://www.worldhist.ru/library/publication/449/9425/>, доступ 06.04.2018

16. Тихомиров, П.В. (1904). Академическая свобода и развитие философии в Германии. *Лекция, прочитанная студентам Московской духовной академии 17 сентября 1904 года.*

17. Network, A. (2019). Права потребителей. <http://www.d15.ru/400-prava-potrebitelj.html>, доступ 04.03.2019.

18. Okulicz-Kozaryn, W. (2019). Study of definition of "educational services" in economic science. *Journal of Economy and Business*, vol.1, p. 180-187.

19. Права потребителей и маркетинг. <http://www.market-pages.ru/marketing/32.html>, доступ 02.04.2018.

КИРМАЧ ГАЛИНА АНАТОЛЬЕВНА

г. Луганск, ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко»
galina_44@i.ua

ПРОБЛЕМА МИРОВОЗЗРЕНЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

В статье рассматривается структура мировоззрения, анализируются трудности формирования взглядов и убеждений студентов. Показана важность взаимодействия науки и религии в вопросах мировоззренческой подготовки будущих педагогов.

Ключевые слова: мировоззрение образовательный процесс, воспитательный процесс, наука, религия, нравственно-смысловые ценности.

Профессиональная подготовка будущих педагогов детерминирована изменяющимися социальными, экономическими и культурными условиями в развитии общества. Система высшего гуманитарного образования, к которому относится педагогическое образование, призвана сформировать у будущего профессионала целостное мировоззрение. «Мировоззрение представляет собой целостную систему научных, философских, социально-политических, нравственных, эстетических взглядов на мир (т.е. на природу, общество и мышление). Воплощая в себе достижения мировой цивилизации, научное мировоззрение вооружает человека научной картиной мира как системным отражением наиболее существенных сторон бытия и мышления, природы и общества» [1, с.17]. Структура мировоззрения, представляющая собой комплексный взгляд на мир, содержит в себе такие важнейшие характеристики, как понимание смысла жизни, принятие определённых критериев добра и зла, что определяет понимание самого бытия человека и мира. Понимание смысла жизни может быть различным. Задача высшей школы – познакомить студентов с основными мировоззренческими концепциями и помочь в усвоении взглядов, представлений, принципов, направленных на выяснение отношения к миру, определение человеком своего места.

К сожалению, на протяжении более чем двадцати пяти лет происходило поступательное «обесценивание» традиционных ценностей нашего общества, их ползучая духовная девальвация; шло размывание границ между различными ценностно-идеологическими системами; происходила аксиологическая диффузия – проникновение ценностей из одних ценностно-смысловых пространств в другие. В различных дискурсах некогда поддерживаемые коммунистической партийной идеологией ценности, положенные в основание системы воспитания «сознательного советского гражданина» (коллективизм, приоритет общественных интересов над личными, революционная романтика, героизация самопожертвования, патриотизм, интернационализм, понимавшийся как солидарность с угнетёнными народами и ненависть к эксплуататорам любой национальности, атеизм, нетерпимость к проявлениям буржуазной культуры и др.), начали произвольно соединяться в уродливые,

«химические» комбинации с привнесёнными «рыночной экономикой» ценностями западного (буржуазного) общества (индивидуализм, прагматизм, аполитичность, ставка на личный успех, предприимчивость, элитарность, болезненное внимание к вопросам гендера и пола, обожание богатства и т.п.). Результатом стало то, что на сегодняшний день мы не видим ни одной сколько-нибудь последовательной идеологической системы, широко представленной в массовом сознании. Подавляющее большинство наших соотечественников руководствуется в своих суждениях и в выборе жизненных позиций неупорядоченным конгломератом идей, взглядов, убеждений, допущений, мифов и предрассудков, в котором – нередко парадоксальным образом – сочетаются элементы либерально-демократической, тоталитарно-коммунистической, анархистской, национал-патриотической, нео-западнической, нео-славянофильской, потребительско-приспособленческой, гуманистически-альтруистической, антиклерикальной, религиозно-православной, религиозно-эклектической и многих других идеологий. Все это не просто вносит сумятицу в отдельные умы, но создаёт системную проблему для всего института образования, поскольку затрудняет выработку конечных целей и дезориентирует процессы обучения и воспитания детей и молодежи.

В этой связи встаёт проблема формирования мировоззрения и выработки убеждений в системе высшего педагогического образования. Одним из важнейших качеств, которым должен обладать педагог, является убеждение. Он обязан воспитать у своих воспитанников определённые взгляды, а это возможно лишь в том случае, если он имеет своё мировоззрение. К.Д. Ушинский писал о том, что главнейшая дорога человеческого воспитания есть убеждение, а на убеждение можно только действовать только убеждением [2]. Педагог, лишенный твердых убеждений, превращается в слепого исполнителя чужих инструкций.

Большое значение придавалось проблемам мировоззренческой подготовки будущих учителей в работах А. Дистервега и К.Д. Ушинского. Так, А. Дистервег писал: «Учитель нового времени прежде всего должен сам стоять на пути истинного развития. Он должен обладать смелостью мышления, никогда не преступать против Лессингова «стремления к истине», руководиться любовью к человечеству, серьёзно и честно содействовать решению задач своего времени в пределах педагогической деятельности, должен, наконец, вдумываться в природу человека, в искусство воспитания и обучения, в котором ведь и мастер всегда остаётся учеником. Ни к чему другому не должен стремиться учитель, как быть воспитателем и учителем. Он не должен быть политиком, человеком клуба и партий, у которого бушующие в груди страсти затмевают ясность чувства и спокойствие духа. Но это не значит, чтобы учитель имел право отстраняться от интересов «целого», быть равнодушным к ним. Сознавать свои государственные и гражданские обязанности — его долг. Только сам он не должен «браться за политику» [3].

В приведённом перечне обязательных требований к личности учителя педагог-учёный называет взаимодополняющие друг друга характеристики. С одной стороны – учитель не может быть изолированным от социальных и политических проблем общества, с другой – он не имеет права находиться «внутри» кипящего котла политики или социального реформирования. Вместе с этими характеристиками, учитель призван иметь чёткие мировоззренческие установки, проявляющиеся в форме убеждений.

В работе «Вопросы о народных школах» основоположник педагогического образования в России К.Д. Ушинский пишет: «Нет нужды доказывать, что убеждения всякого народного учителя христианского народа должны быть проникнуты *идеями христианства*. Вот почему народных учителей вредно возводить на ту среднюю ступень образования, или, лучше сказать, сообщать им то поверхностное, самонадеянное полуобразование, которое, скорее всего, ведёт к сомнению в религии, а потом к безверию. Ожидать, чтобы учитель народной школы сам перешагнул за эту ступень и достиг того высшего образования, которое снова возвращает человека к религии, никак нельзя. При образовании учителей бо-

лее всего надо бояться этого полуобразования, возбуждающего самонадеянность и не дающего положительных и полезных знаний...» [4, с.85].

Взгляды К.Д. Ушинского нашли сегодня отражение в работах Е.И. Артамоновой, В.А. Беляевой, А.Н. Гуровой, С.И. Минкина, М.М. Мукамбаевой, Н.Г. Плаховой, В.Л. Ширяева, которые определяет духовную культуру учителя в качестве приоритетного компонента профессионального мировоззрения педагога.

Высшее образование, обращенное к человеку, должно помочь ему определиться с личностными смыслами и идеалами, а для этого необходимо привлекать будущих педагогов к размышлению над мировоззренческими вопросами бытия, определяющими выбор и предпочтение ими конкретных форм и методов деятельности. При этом роль педагога высшей школы видится не столько в выдаче рекомендаций, сколько во всемерном содействии этому процессу.

Большое внимание ученого мира к религиозной тематике в процессе обучения вполне обосновано. В отличие от науки, которая движется по пути прогресса, религия является наиболее консервативной формой мировоззрения. Она стремится сохранить свою целостность и единство, несмотря на постоянно изменяющиеся процессы в сферах экономики, политики и культуры. Из всех форм общественного сознания именно религия обладает наиболее прочными установками – догматами. Некоторые ее догматы насчитывают уже несколько тысячелетий.

В образовательном и воспитательном процессе высшей школы без активного взаимодействия науки и религии не представляется возможным выстроить нравственную вертикаль в постоянно изменяющемся мире, а значит, и решать проблемы духовно-нравственного воспитания нового поколения. Ведь нравственность в атеистическом и безрелигиозном сознании утрачивает онтологические основания и фактически «провисает» в своей онтологической неопределенности. Тотальный отказ от религии нарушает преемственность поколений, а значит и сам исторический процесс.

Доминирующая сегодня либеральная интеллигенция продолжает прежнюю линию – формирует атеистическое мировоззрение. Преодоление мировоззренческого кризиса возможно на путях пересмотра отношения между религией и наукой. И этот пересмотр, в первую очередь, должен осуществиться в сфере образования. Необходимо подчеркнуть, что основа нравственности заложена в духовном потенциале религии, однако научное знание также должно быть нравственным. В ходе осуществления практической деятельности человечества научное знание обладает материальной силой, однако направленность практической деятельности должна быть определена знанием нравственного характера, в выработке которого религиозная традиция играет не последнюю роль. Мировоззрение личности не может замыкаться исключительно рамками научного познания окружающего мира, поскольку нравственно-смысловые ценности духовного бытия человечества заложены в религии, литературе и искусстве.

Список литературы

1. Слостёнин В.А. Каширин В. П. Педагогика и психология В.А. Слостёнин. – М.: Академия, 2001. – 480 с.
2. Ушинский К. Д. Вопросы о народных школах // К.Д. Ушинский. Собр. соч. В 11 т. / сост. В.Я. Струминский. – М., Л.: Изд-во Академии педагогических наук РСФСР, 1948–1952. – Т.2. – С. 626–646.
3. Дистервег А. Руководство к образованию немецких учителей. // А. Дистервег Избранные педагогические сочинения. М.: Учпедгиз, 1956. – С. 136–203.
4. Ушинский К.Д. О народности в общественном воспитании // К.Д. Ушинский. Собр. соч. В 11 т. / сост. В.Я. Струминский. – М., Л.: Изд-во Академии педагогических наук РСФСР, 1948–1952. – Т.2. – С. 69–166.

КРАСИУКОВА ЕЛЕНА СЕРГЕЕВНА

г. Ялта, республика Крым, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» в г. Ялте
krasyukovayelena@mail.ru

РАЗВИТИЕ АНТРОПОЛОГИЧЕСКИХ ИДЕЙ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА

В статье раскрываются основные антропологические идеи, концепции и подходы выдающихся учёных в отечественной педагогике и в системе профессиональной подготовки социального педагога.

Ключевые слова: антропологические идеи, педагогическая антропология, профессиональная подготовка, социальный педагог, гуманистическая педагогика, гуманизация образования.

Современная система образования Российской Федерации ставит задачу в теоретической и практической подготовки специалистов социальной педагогики на основе традиций и подходов гуманистической педагогики, а именно всестороннее развитие личности ребенка. В связи с этим особое значение приобретает подготовка социального педагога на основе антропологического подхода, который предусматривает системное использование данных всех наук о человеке и их учёта в организации и осуществлении целостного педагогического процесса.

Под педагогической антропологией понимается наука, занимающаяся изучением человека в процессе воспитания, обучения и образования, а также является составной частью педагогической культуры [1].

Основоположником антропологической науки является отечественный педагог К.Д. Ушинский. Это связано прежде всего с выдвижением и реализацией К.Д. Ушинским идеи антропологического универсализма – идеи построения целостного (интегрированного) знания о человеке: в своем выдающемся труде «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии» [2]. К. Д. Ушинский обосновал необходимость специального изучения человека как необходимого фактора воспитания и развития личности: «Если педагогика хочет воспитывать человека во всех отношениях, то она должна прежде всего уметь его тоже во всех отношениях» [2, с. 15].

Его работа стала первой в мире попыткой построения системно-синтезированного научного знания о человеке, к которому К.Д. Ушинский определил анатомию, физиологию и патологию человека, психологию, логику, филологию, географию, статистику, политическую экономию, историю – религии, цивилизации, философских систем, искусства и собственно воспитания.

Таким образом, издавна существующая тенденция изучения человека как основы теории образования вышла на новый качественный уровень и получила реальное воплощение в стремлении создать отрасль научного знания.

С учётом особенностей образовательно-культурного развития российского государства, факторов неоднократного реформирования системы образования, специфики взглядов, практической деятельности передовых отечественных учёных, педагогов-антропологов, развития педагогической науки, изменений целей, содержания, форм и методов реализации образования рассмотрим развитие антропологических идей в отечественной педагогике начиная со второй половины XIX века.

Первым кто заявил и представил своеобразную программу развития педагогической антропологии в отечественной науке стал Н.И. Пирогов. Он выдвинул идеи необходимости воспитания прежде всего человека [3].

Осмысление первостепенности изучения природы человека как основы педагогики рассмотрел П. Г. Редькин в своей статье «Что такое воспитание» [4].

Н.Г. Чернышевский в своем сочинении «Антропологический принцип в философии» раскрыл понятие антропологии как универсальной науки о человеке [5].

В отечественной педагогической антропологии по Б.М. Бим-Бад выделяются и развиваются следующие основные концепции: синтетическая, естественнонаучная, социологическая, опытная, философская, теологическая [6].

Значительный вклад в развитие антропологических идей в русле синтетического течения был сделан П.Ф. Каптеревым, которым впервые в науке было введено ёмкое понятие «педагогический процесс» как единства биологически-природного и социально-культурного в процессе развития ребёнка [7]. Он также настаивал на решении «сложного антропологического задания» – изучении питомца, был убежден, что хорошими педагогами «могут быть только люди широкой, основательно образованные на основе антропологии» («Педагогическая психология», 1914 г.) [8].

По мнению В.А. Слостенина, в конце XX века систематизирующим фактором педагогического образования становится «антропный» подход, согласно которому социальному педагогу в педагогической деятельности необходимо овладеть универсальными знаниями о «порождающих личность био-психо-социо-культурных процессах» [9, с. 26].

В 1992 году по инициативе ректора Российского открытого университета Б.М. Бим-Бада впервые вводится курс «Педагогической антропологии». По мнению Б.М. Бим-Бада, педагогическая антропология задает стратегию российскому образованию, окажет влияние на процесс целеполагания, систематизирует содержание образования, позволит доработать Государственные образовательные стандарты и показатели эффективности образования [10].

В. И. Максакова в своем труде «Педагогическая антропология» сформулировала определение педагогической антропологии, под которой понимается «интегрированное знание о ребенке как целостном существе, полноценном представителе вида *Homo sapiens*, полномочном участнике воспитательного процесса» [11, с. 16].

Вклад в гуманизацию образования внесла исследовательница Л.К. Рахлевская, которая выделила антропологический и культурологический подходы. По ее мнению, «антропологический подход позволит «очеловечить» образовательную систему, включить в нее целостное знание о человеке и о культурном переживании собственной жизни. Культурологический подход дает возможность «взрастить» культуру внутреннего мира педагога, а затем и каждого воспитанника» [12, с. 3].

По мнению В.И. Слободчикова и Е.Н. Исаева, под педагогической антропологией понимаются науки, изучающие становление человека в образовании и включающие в себя медико-биологические, психологические, философско-социологические, педагогические и другие знания, которые обеспечивают педагогическую деятельность подготовки специалиста социальной педагогики [13].

Таким образом, антропологические идеи выдающихся учёных необходимы в теоретической и практической подготовке социальных педагогов, так как в современном мире знание о человеке необходимо в человеческой практике, а именно в педагогической. Для социального педагога знание о человеке как о целостной саморазвивающейся системе составляют суть его профессии, без которой невозможно осмысленная гуманно-ориентированная практика.

Список литературы

1. Орлов, А. Н. Развитие антропологических идей в системе профессиональной подготовки учителя / А. Н. Орлов, Г. А. Калачаев, Л. Г. Куликова // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 13. – С. 41–47.
2. Ушинский, К. Д. Человек как предмет воспитания: Опыт педагогической антропологии / К. Д. Ушинский. – М.: ФАИР – ПРЕСС: Гранд, 2004. – 575 с.
3. Пирогов, Н. И. Избранные педагогические сочинения / Н. И. Пирогов. – М., 1953. – 120 с.

4. Редькин, П. Г. Что такое воспитание? / П. Г. Редькин // Журнал для воспитания. – 1857. – Т. I. – № 1. – с. 12-14.

5. Чернышевский, Н. Г. Антропологический принцип в философии / Н. Г. Чернышевский // Избранные философские сочинения. В 3-х т. Т.2. – М.: Политиздат, 1950. – 804 с.

6. Бим-Бад, Б. М. Педагогическая антропология: учеб. пособие / Б. М. Бим-Бад. – М.: Изд-во УРАО, 1998. – 576 с.

7. Каптерев, П. Ф. Педагогический процесс / П. Ф. Каптерев // Русская школа. – 1904. – № 4. – С. 92–116.

8. Каптерев, П. Ф. Избранные педагогические сочинения / П. Ф. Каптерев; под ред. А. М. Арсеньева. – М.: Педагогика, 1982. – 704 с.

9. Слостенин, В. А. О современных подходах к подготовке педагога / В. А. Слостенин // Хрестоматия по педагогике: В 2 ч. – Барнаул: БГПУ, 1999. – Ч. 1. – С. 25–26.

10. Бим-Бад, Б. М. Педагогическое течение в начале двадцатого века: лекции по педагогической антропологии и философии образования / Б. М. Бим-Бад. – М.: Издат-во УРАО, 1998. – 116 с.

11. Максакова, В. И. Педагогическая антропология: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / В. И. Максакова. – 2-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 208 с.

12. Рахлевская, Л. К. Педагогическая антропология (человековедение) в системе непрерывного образования: (История, теория, практика) / Л. К. Рахлевская / Том. гос. пед. ун-т., Том. гос. пед. колледж. – Томск: ТПУ, 1997. – 159 с.

13. Слободчиков, В. И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности: учеб. пособие для вузов / В. И. Слободчиков, Е. Н. Исаев. – М.: Школа. – Пресса, 1995. – 384 с.

**ЛЕОНОВА ОЛЕСЯ АНДРЕЕВНА,
ГАКАМЕ ЮЛИЯ ДАУДОВНА**

г. Краснодар, ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»
olesya_sit@mail.ru

РЕАЛИЗАЦИЯ ИНДИВИДУАЛЬНО-ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО ПОДХОДА НА УРОКАХ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ В УСЛОВИЯХ АНТРОПОЛОГИЗАЦИИ

В данной статье рассматриваются условия становления и развития индивидуализации личности с помощью индивидуально-дифференцированного подхода на уроках в начальной школе.

Ключевые слова: антропологизация, индивидуальность, индивидуально-дифференцированный подход, индивидуализация личности.

В настоящее время антропологический подход – один из ведущих в педагогике. Философские основания антропоориентированного образования отражены в зарубежных исследованиях Р. Артфильда, А. Швейцера, Дж. Белла, В. Дильтея, О. Больнова и др. И только в конце XX века был поставлен вопрос о необходимости антропологизации педагогического образования в России (В.А. Слостенин, Б.М. Бим-Бад, В.И. Слободчиков и др.).

Анализ современных научных исследований данной проблемы показывает, что антропологизация образования – это отбор и интерпретация содержания, способного обеспечивать саморазвитие целостного человека как объекта и субъекта культуры, его духовно-нравственное становление, очеловечивание знаний, представлений, межличностных отношений. Под «антропологизацией образования» исследователи также понимают «воспроиз-

ведение в содержании образования более или менее полноценного образа человека, который может стать важным средством развития личности» [4].

В современной педагогической практике антропологический подход защищает субъектность воспитанника с помощью формирования особого образовательного пространства в процессе применения образовательных технологий, позволяющего обучающемуся проявить свою уникальность и индивидуальность.

Целью нашей работы было создание характерных антропологизации условий становления и развития индивидуализации личности с помощью индивидуально-дифференцированного подхода на уроках в начальной школе.

Индивидуально-дифференцированный подход – организация учебно-воспитательного процесса, при котором с помощью выбора содержания, форм, методов, темпов, объемов образования создаются оптимальные условия для усвоения образования каждым ребенком, а также удовлетворение различных образовательных потребностей детей [6].

Для достижения поставленной цели на базе МОБУ СОШ № 2 им. Н.Я. Василенко г.Лабинска был проведен естественный педагогический эксперимент. На констатирующем этапе эксперимента была проведена диагностика познавательной активности младших школьников, анализ результатов которой свидетельствовал о необходимости проведения специальной педагогической работы.

Нами были отобраны и реализованы следующие педагогические условия реализации индивидуально-дифференцированного подхода:

- 1) использование различных форм внутриклассной дифференциации с опорой на уровень знаний, способностей и интересов обучающегося;
- 2) разработка и использование дифференцированных средств обучения;
- 3) использование индивидуального образовательного маршрута.

Для реализации первого условия были использованы элементы технологии разноуровневого обучения, технологии адаптивной системы обучения и коллективные способы обучения.

В соответствии с технологией разноуровневого обучения класс был поделен на три группы по уровню успеваемости и познавательной активности обучающихся:

1-ая группа – ученики с высокими учебными способностями, возможностями и показателями успеваемости.

2-ая группа – обучающиеся со средними способностями показателями обучаемости, интеллектуальной работоспособностью, учебной мотивацией и интересом.

3-я группа – обучающиеся с низкими учебными способностями, сформированностью познавательного интереса, мотивацией учения, показателями успеваемости [3].

Для каждой группы обучающихся были подобраны соответствующие их уровню задания. Дифференцированные задания применялись на различных этапах урока. По технологии адаптивной системы обучения были применены многоуровневые задания с адаптацией. Объём и трудности заданий увеличивались от уровня к уровню. Согласно технологии коллективных способов обучения, была организована работа в парах сменного состава и групповая работа. Формирование пар имело свободный характер выбора партнера, что позволяло и сильному, и слабому ученику быть в роли «учителя» [5].

Для реализации следующего педагогического условия использования индивидуально-дифференцированного подхода нами были разработаны дифференцированные карточки и различные средства оценивания результатов обучения. Для разноуровневого обучения использовались следующие виды дифференцированных карточек:

- 1) с разноуровневыми заданиями;
- 2) карточки-информаторы;
- 3) с альтернативным выбором задания.

Для реализации третьего условия реализации индивидуально-дифференцированного подхода для каждого обучающегося был разработан индивидуальный образовательный маршрут. Индивидуальный образовательный маршрут включает в себя маршрутный лист

обучающегося, который заполняется самостоятельно учеником и лист индивидуальных занятий, составленный учителем в соответствии с интересами и особенностями ученика.

На контрольном этапе эксперимента мы проводили повторную диагностику познавательной активности младших школьников. Сравнив результаты диагностики на констатирующем и контрольном этапе эксперимента, мы проследили положительную динамику.

Таким образом, такая организация уроков в начальной школе с использованием индивидуально-дифференцированного подхода предполагает особое отношение к каждому ученику с целью развития индивидуальности ученика в соответствии с его способностями, возможностями и личностными потребностями.

Список литературы

1. Акимова М.К., Козлова В.Т. Индивидуальность обучающегося и индивидуальный подход / М.К. Акимова, В.Т. Козлова. – М.: Знание, 2003.
2. Бутузов И.Д. Дифференцированный подход к обучению обучающихся на современном уроке / И.Д. Бутузов. – Новгород, 2005. – С. 3–6.
3. Дахин А.Н. К вопросу о разноуровневом обучении / А.Н. Дахин // Математика в школе. – 2007. – № 4. – С. 39.
4. Мещеряков Б.Г. Психологические проблемы антропологизации образования // Вопросы психологии. 2005. № 1
5. Осмоловская И.М. Организация дифференцированного обучения в современной общеобразовательной школе / И.М. Осмоловская. – М.: изд-во Института практической психологии, 2004.
6. Перевозный А.В. Педагогические основы дифференциации современного образования / А.В. Перевозный. – Минск: Академия последилового образования, 2003.

МАЛЬКОВА МАРИНА АЛЕКСАНДРОВНА

г. Луганск, ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко»
miel78@mail.ru

ЭКЗИСТЕНЦИОНАЛЬНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОМ САМОРАЗВИТИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

В статье анализируется феномен профессионально-личностного саморазвития преподавателя высшей школы, выделяется экзистенциальная составляющая данного процесса.

Ключевые слова: профессионально-личностное саморазвитие, экзистенциализм, смысл, ценность, педагогическая деятельность.

Высоконравственный, профессионал педагог способен «по образу и подобию» обучить и воспитать достойную смену: специалиста, гражданина, гуманиста. В реальности этот процесс затрудняется в силу естественных причин, связанных с развитием сознания человека, его индивидуальных способностей к труду: физическому, умственному, нравственному, духовному. По сути, способность участника педагогического сотрудничества к творческой деятельности отражает степень его социальной адаптации, экзистенциальных притязаний, снижения уровня формализованных подходов в приложении индивидуальных сил в профессиональной деятельности, повышения уровня культуры межличностной коммуникации.

Научные обоснования и положения профессиональной подготовки и профессионально-го саморазвития педагога описаны в трудах Н. Борытко, А. Деркача, А. Дубасенюк,

Н. Евтуха, И. Зязюна, Н. Кузьминой, Л. Кунаковской, А. Лавриненко, Л. Лукьяновой, Н. Моисеевой, Н. Ничкало, Е. Огиенко, Л. Онищук, Е. Отич, Л. Пуховской, В. Сафроновой, Е. Семенов, Л. Сигаевой, Н. Солдатенко, С. Федоровой, Л. Хомич и других ученых. Под профессиональным саморазвитием преподавателя высшей школы мы понимаем процесс постоянной работы над собой, усовершенствование личностных качеств для реализации профессиональных задач. В данном процессе педагог концентрируется на своих внутренних стремлениях и целях, постоянно занимается научным поиском. Это базовый процесс достижения жизненного успеха.

В контексте обозначенной проблемы необходимо проанализировать логику взаимосвязи компонентов, образующих феномен «профессионально-личностное саморазвитие» преподавателя высшей школы, с акцентом на профессиональной составляющей.

В научной литературе последних лет подчеркивается тесная связь профессионального и личностного развития, в связи с этим появилось понятие «профессионально-личностное развитие/саморазвитие» педагога. Исследователи Е. Климов, А. Маркова, И. Шамсутдинова и др. указывают на то, что профессиональное саморазвитие личности, профессиональный выбор может осуществляться в зависимости от индивидуально-психологических способностей личности [1; 2; 3]. Практика показывает, что педагогической профессией в динамике профессионального саморазвития можно овладеть только на индивидуально-личностном уровне. Педагог рассматривается как носитель накопленных культурой общечеловеческих ценностей, как активный субъект, реализующий в педагогической профессии свой способ жизнедеятельности, готовность принимать на себя ответственность за решение педагогических задач, вырабатывать свою стратегию профессионального мышления, поведения и деятельности. При таком подходе становится понятной осознанная необходимость в познании индивидуальных возможностей, слабых и сильных сторон личности в приложении к педагогической практике. Данная позиция четко отражает экзистенциальную составляющую в профессионально-личностном саморазвитии преподавателя высшей школы. Под экзистенциальной составляющей профессионального саморазвития мы понимаем внутреннее стремление к научному поиску, мотивированность в росте индивидуального профессионального ресурса.

Содержание экзистенциальной составляющей в профессионально-личностном саморазвитии преподавателя высшей школы включает:

- осмысленное стремление к профессиональному развитию;
- внутреннюю согласованность мыслей и действий;
- сформированную потребность в достижении успеха в профессиональной деятельности;
- позитивное мышление;
- стремление воплотить свое «личное» в профессиональной деятельности.

Для понимания экзистенциальной составляющей необходимо обратиться к трудам известного психолога В. Франкла, который пытался рассмотреть важнейшую категорию экзистенциальной психологии – смысл человеческого существования. Свобода в понимании В. Франкла – это прежде всего, свобода стать иным. Говоря о смысле человеческого существования, он указывает на наличие стремления, которое превосходит имеющийся уровень и который все же доступен и представляет собой идеальные смыслы и ценности. Смысл (профессиональный, личностный и т.д.) невозможно придумать, его возможно только найти. Смысл (ценность) невозможно навязать, так как «при восприятии смысла речь идет об обнаружении возможности на фоне действительности. И эта возможность всегда переходящая... Смысл должен быть найден, но не может быть создан» [4]. Каждый человек самостоятельно ищет смысл жизни, деятельности, движения и на том основании, что смысл – это всякий раз также и конкретный смысл конкретной ситуации. Это всегда «требование момента», адресованное конкретному человеку, ситуации. Каждая ситуация предполагает новый смысл, и каждого человека ожидает свой смысл. Смысл должен меняться как от ситуации к ситуации, так и от человека к человеку, от деятельности к деятельности.

Таким образом, экзистенциальная составляющая профессионально-личностного саморазвития преподавателя высшей школы предполагает формулировку цели профессионального роста на основе сделанного экзистенциального выбора и процесс достижения поставленной цели.

Список литературы

1. Климов Е. А. *Психология профессионального самоопределения* / Е. А. Климов. – Ростов-на-Дону : Изд-во «Феникс», 1996. – 512 с.
2. Маркова А. К. Психология профессионала / А. К. Маркова. – М. : Знание, 1996. – 308 с.
3. Шамсутдинова И. Г. Профессиональное самоопределение личности, его этапы и способы / И. Г. Шамсутдинова // Научные труды МПГУ. Серия: Психолого-педагогические науки. – М.: Прометей, 2006. – 0,8 п.л.
4. Дружинин В. Н. Варианты жизни: Очерки экзистенциальной психологии / В. Н. Дружинин. – Питер : СПб, 2010. – 156 с.

МАЛЬКОВА МАРИНА АЛЕКСАНДРОВНА ПРИСТАНСКАЯ АЛЕНА ЕВГЕНЬЕВНА

г. Луганск, ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный университет
имени Тараса Шевченко»
miel78@mail.ru

ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОРАЗВИТИЯ УЧИТЕЛЯ

В статье рассмотрена дефиниция профессионального развития учителя, выделены этапы профессионального развития педагога.

Ключевые слова: компетентность, саморазвитие, самопознание, мышление креативность.

Современные тенденции развития производства и сферы образования актуализируют проблему профессионального саморазвития конкурентоспособного и высококвалифицированного учителя начального образования. Необходимость этих преобразований в профессиональной подготовке будущих специалистов отражена в образовательных стандартах Луганской Народной Республики и в других нормативных документах. Успешными на рынке труда те специалисты, которые способны учиться на протяжении жизни, критически мыслить, ставить цели и достигать их, работать в команде, общаться в поликультурной среде и обладать другими современными компетенциями. Важнейшим стремлением современного педагога должно быть стремление и умение учиться в течение жизни. Данное стремление трактуется как: способность к поиску и усвоению новых знаний; приобретение новых умений и навыков; инновационная организация образовательного процесса (собственного и коллективного), в частности, через эффективное управления ресурсами и информационными потоками; умение определять образовательные цели и способы их достижения; понимание индивидуальной профессиональной траектории движения; умение критически оценивать и прогнозировать результаты деятельности [1].

В условиях современного педагогического образования необходимо формирование личности учителя, который гармонично сочетал бы инициативность, профессионализм, творчество, устойчивый интерес к педагогической деятельности, развитые общечеловеческие ценности, ответственность, высокий уровень профессиональной компетентности и культуры. Профессиональная деятельность учителя начальной школы требует дивергентного мышления, ориентированного на индивидуальность, креативность, оригинальность,

гибкость и восприимчивость, саморазвитие и профессиональное самосовершенствования в течение всего профессионального пути. Профессиональное становление личности, в определенной области деятельности, возможно лишь при наличии соответствующего ценностно-мотивационного отношения личности к собственному профессиональному саморазвитию, профессиональному совершенствованию, системном повышении уровня профессиональной подготовки в сочетании с соответствующими организационно-педагогическими условиями образовательной среды учреждения.

Все выше сказанное актуализирует важную общественную и научную необходимость подготовки современных учителей начальной школы на основе профессионального саморазвития, самосовершенствования, самовоспитания, способных реализовать свой творческий и профессиональный потенциалы. Поэтому актуальным является исследование проблемы профессионального саморазвития будущего учителя начального образования с целью быстрой адаптации, профессиональной мобильности в условиях перехода к новым образовательным стандартам.

Проблематика профессионального самосовершенствования и саморазвития представлена в научных трудах В. Бондаря, П. Гусака, И. Зязюн, М. Мальковой, А. Романовского и др.

Вопрос взаимосвязи профессионализма и развития личности педагога рассмотрен в научных исследованиях С. Гончаренко, А. Дубасенюк, И. Зязюн, Н. Кузьминой, С. Максименко, Н. Ничкало, Л. Паламарчук и др. Определены аспекты самореализации педагога (В. Моляко, Т. Сущенко), его непрерывного профессионального саморазвития (Г. Гуревич, М. Малькова, Н. Протасова, В. Фрицок). Считая саморазвитие процессом активного, положительного качественного изменения личности, результатом не внешних воздействий, а собственных усилий, исследователи А. Быковская, Г. Волынка, И. Зязюн, М. Малькова, А. Семенов, Л. Хомич, А. Федий и др. рассматривают этот процесс и как деятельность личности, направленную на творческое самосовершенствование заложенных на предыдущих этапах онтогенеза способностей, сформированных профессионально-личностных качеств.

Важным аспектом личностно-ориентированного образования является создание и внедрение специальных программ индивидуальных траекторий профессионального саморазвития, стимулирующих поисковую активность студента в овладении способами и методами осуществления этого процесса.

В научной литературе посвященной непрерывному развитию педагога выделены этапы саморазвития будущего преподавателя высшей школы в условиях магистерской подготовки [2]:

Первый этап – самопознание и принятие решения заниматься саморазвитием. Самопознание происходит по следующим направлениям: а) самопознание в системе социально-психологических отношений, в условиях профессиональной деятельности и требований к ней; б) изучение уровня профессиональной компетентности, происходит путем самонаблюдения, самоанализа собственных поступков, поведения, результатов деятельности, самопроверки в определенных условиях профессиональной деятельности; в) самооценка, возникает на основе сопоставления полученных профессиональных знаний, умений, навыков и профессиональных качеств требованиям профессиональной деятельности.

Второй этап – планирование и определение программы саморазвития. Планирование саморазвития – это многозначный процесс, связанный с определением целей и задач профессионального самосовершенствования как на перспективу, так и на определенный этап профессиональной деятельности.

Третий этап – непосредственная практическая деятельность по реализации поставленных задач, связанных с работой над собой. Этот этап требует высоко развитых волевых качеств, ведь базовым условием успешного профессионального саморазвития педагога является систематическая и целенаправленная работа.

Четвертый этап – самоконтроль и самокоррекция деятельности. Постоянное осуществление рефлексии и на этой основе своевременная коррекция программы профессионального саморазвития [1].

Таким образом, анализ опыта теоретических обобщений и актуального состояния деятельности педагогического колледжа по проблеме профессионального саморазвития будущих учителей начальной школы выявил общественную потребность в педагогах начальной школы с осознанной необходимостью профессионального саморазвития, способных отвечать растущим образовательным потребностям участников образовательного процесса.

Список литературы

1. Малькова М. А. Осознанная педагогическая направленность как предпосылка к профессиональному саморазвитию будущего педагога высшей школы в процессе магистерской подготовки / М.А. Малькова // Профессионализм педагога: Сущность, содержание, перспективы развития: Материалы Международной научно-практической конференции, посвященной 130-летию со дня рождения А.С. Макаренки. 15–16 марта 2018 г., Москва, МГОУ. / Под ред. Е.И. Артамоновой. В 2 ч. Часть 1. – М.: МАНПО, 2018 – 408 с.
2. Малькова М. А. Мотивационная основа формирования готовности к профессиональному саморазвитию у будущего педагога высшей школы в процессе магистерской подготовки / М.А. Малькова // «Язык и актуальные проблемы образования»: Материалы Международной научно-практической конференции, 31 января 2018 г., Москва. / Под ред. Е.И. Артамоновой, О.С. Ушаковой. – М.: МАНПО, 2018. – 420 с.
3. Орлов А.В. Психология личности и сущность человека: Парадигмы, проекции, практики : учеб. пособие для студентов психолог. Фак. Вузов / А.В. Орлов. – М.: Академия, 2002. – 272 с.

МАЛЫХИНА ОЛЬГА НИКОЛАЕВНА

г. Курск, МБОУ «Лицей №21»

mon.ic@yandex.ru

ИДЕИ П.Ф. КАПТЕРЕВА КАК ДИДАКТИЧЕСКАЯ ОСНОВА ОБУЧЕНИЯ ЧТЕНИЮ РУССКИХ ШКОЛЬНИКОВ В КОНЦЕ XIX- НАЧАЛЕ XX ВЕКОВ

Работа подготовлена при поддержке Российского фонда фундаментальных исследований. Проект № 19-013-00174.

В статье рассказывается о теоретических воззрениях знаменитого российского педагога П.Ф. Каптерева, оказавших влияние на становление методики обучения чтению школьников в конце XIX - начале XX веков. Определено, что принципы воспитания гражданской личности, обозначенные ученым на рубеже веков, стали основополагающим в условиях поисков общественных идеалов для актуализации значимости семейного воспитания, развития бескорыстной научной любознательности, воспитания критической начитанности, определения национальной самоидентичности, т.е. важных составляющих формирующейся на рубеже веков системы обучения чтению школьников.

Ключевые слова: обучение чтению, образование на рубеже веков, П.Ф. Каптерев, дидактика, педагогическая психология, гражданское воспитание

Введение.

Наследие Петра Фёдоровича Каптерева сложно переоценить. Идеи, высказанные почти век назад, значимы и актуальны по сей день. Остановимся на вопросах обучения чтению школьников. П.Ф. Каптерев специально не занимался этим вопросом, однако его труды по

семейному воспитанию, педагогической психологии, дидактике и истории педагогики содержат важные для обозначенной проблематики положения.

Результаты исследования.

Общественная направленность педагогического процесса, с одной стороны, и его автономность от какой бы то ни было идеологии, с другой стороны, должна лежать в основе общественно-нравственного воспитания, по мысли П.Ф. Каптерева. Невозможно делать учителей и учеников разменной монетой в политической игре, считал учёный. Он подчёркивал: ценность научных, литературных, религиозных и других союзов – союз – в том, что они зависят от настроения и вкуса каждого, а главное, не поддерживаются ни войсками, ни полицией, ведь государство не может создать ни науку, ни литературу. Оно может выделять средства, поддерживать, ограничивать – но не создавать [7]. Говоря о соотношении общечеловеческих (гуманных, западных) и национальных (славянофильских) ценностей, Каптерев провозглашал «всечеловеческие» ценности, выше и значимее которых нет ничего. Где, как не в произведениях искусства, прошедших испытание временем, можно почерпнуть эти непреходящие ценности? «Более древнего, достоверного и ценного свидетеля развития человеческого ума, чем язык, мы найти не можем и потому при исследовании развития ума должны обратиться к данным, представляемым языком», – напишет он во Введении к очеркам «по истории ума» [3, с. 3]. Важной составляющей «теоретического гражданского образования» педагог считал формирование образа Отечества средствами родного языка – но не только на уроках русского языка и литературы.

Особая роль в трансляции подрастающему поколению культурных ценностей, конечно же, отводилась семье. В наши дни особенно важно вспомнить «Энциклопедии по семейному воспитанию и обучению» П.Ф. Каптерева, издававшиеся Петербургским Родительским кружком, который был удостоен премии на педагогическом съезде в г. Льеж в 1906 г. «Усвоение народного языка есть усвоение народной души... Прежде всего через язык народ отликает отдельную детскую душу в народный общий тип... Строй семьи есть одно из проявлений народности и её культуры» [8, с. 225-231]. Однако на рубеже XIX- XX веков семейное воспитание, по утверждению П.Ф. Каптерева, находилось в кризисе: утрачены, низвергнуты прежние ценности и не обретенны новые. Такая ситуация рождает поверхностное, формальное воспитание в семье. И вновь удивляешься, как по-современному звучит проблема, равно как и слова П.Ф. Каптерева могут быть упрёком современным родителям: «Сколько хлопочут родители, чтобы обучить детей пораньше читать и писать, иностранным языкам, прекрасно подготовить к поступлению в школу, а потом снабдить достаточным количеством учебников, учебных пособий, книг для чтения, коллекций всякого рода. У иных детей за годы школьного учения накапливаются целые библиотеки, образуются кабинеты и музей разных учебных вещей... Маленькой частичке того, что нужно делать, придаётся громадное значение, и из-за этой раздутой частички забывается большое целое, которое соответственно сокращается и низводится на что-то второстепенное. Человек не из одного ума состоит, и ум есть ли в человеке самое главное и первое?» [4]. Как современно звучат слова учёного: «Дело в человеке, в его физической и духовной силе, а не в том, что он болтает на двух иностранных языках и обременил свою память массой книжных и малонужных знаний» [Там же]. Может быть, они помогут понять современной общественности, почему столь активно «насаждаемое» «правильно-полезное» чтение отвергается школьниками. Становилось ли когда-нибудь насильно навязываемое, окружающее забором должностования приятным? Могло ли заинтересовать, побудить прочитать – вообще, хоть бегло, а тем более осмысленно? «При семейном воспитании самое главное и необходимое именно воспитание, т.е. укрепление тела, развитие выносливости и мужества, приучение к труду, к правдивости, к осмысленному отношению ко всему окружающему и многое другое, сему подобное, а не поспешное обучение чтению, письму, иностранным языкам и всякой книжной мудрости», – пишет П.Ф. Каптерев. Родителям кажется, что главное – обеспечить всей необходимой литературой, нанять репетиторов, и случится чудо: дитя чужими книгами от чужих людей заговорит отцовскими словами?! Пирог пеки

пирожник, а сапоги тачать – то есть учить читать – осознанно, вдумчиво, выборочно – будет школа, педагоги, знающие – не только по опыту, но и в соответствии с научно выверенными, обоснованными положениями [Там же].

Учитывание психофизиологических особенностей радетелем педагогической психологии пропагандировалось весьма активно. Метод, утверждал П.Ф. Каптерев вслед за И. Гербартом, – должен основываться на психологических началах. П.Ф. Каптерев не только сам писал об этом, но и содействовал распространению отечественных и зарубежных трудов по философии, психологии, физиологии, биологии, считая обязательным для педагога постоянное самообразование в области антропологических наук. Подробный разбор новых переводов научной литературы от П.Ф. Каптерева в журнале «Образование» в 1900-е гг. удивляет скрупулёзностью. Так, он отмечает прекрасный перевод работы Ж. Фонсегрива «Элементы психологии», но считает этот труд не применимым на русской почве, поскольку автор слишком заботится о сохранении французской философской традиции, а значит, это не научно: «В науке нужно заботиться об истине, а не о сохранении традиций...». Не хватает подробностей и примеров (по Каптереву) в «Очерках элементарной психологии» Дж. Т. Лэдда. Он считает положительным явлением переработку труда А.Э. Брэма «Жизнь животных для юношества», поскольку части, написанные с чужих слов, были исключены и вопросы «половых отношений» опущены. Учёный радуется «качественному» переводу «Так говорил Заратустра» Ф. Ницше и отмечает объективность «Введения в философию» О. Кюльпе [6].

Не обошёл своим вниманием П.Ф. Каптерев и вопрос значимости учебной литературы в образовании школьников. Верный себе, разговор на эту тему он начинает с анализа ситуации за рубежом, отмечая, что в Англии и в Америке учебник имеет в школах преобладающее положение: «там много заботятся о том, чтобы, с одной стороны, учебники были обстоятельно и толково составлены, а с другой – чтобы учащиеся умели понимать учебник и владеть им» [5].

Подчёркивается значимость самовоспитания в педагогических системах этих стран. В Германии же « учащиеся без учителя шагу не сделают, учитель там есть душа школы, ее животворящая и всепроникающая сила... учебник же главным образом имеет значение книжки для памяти, помогает воспроизведению учительских объяснений и толкований». Такое положение объясняет, по мнению учёного, обилие методик и приёмов в немецкой педагогике [Там же].

П.Ф. Каптерев мудро замечает, что оба варианта, в случае их реализации в школьном деле «с исключительностью, с полной односторонностью, является неправильным и даёт печальные результаты» [Там же]. Учебник должен быть написан сжато, «язык должен быть простой, но хороший». Возражая чрезмерным старателям, желающим, чтобы книги для школы писали «Пушкины», педагог сообщает: «Но нужно помнить, что языку мы специально учимся у великих писателей своей страны, читая их сочинения и знакомясь с произведениями народного творчества; учебник же арифметики, или истории, или естествоведения имеет другие ближайшие задачи и цели, чем обучение языку».

Вывод учёного логичен и прост: «обучение должно складываться из двух главных частей: самостоятельных упражнений учащихся и изучения ими учебника», а формально ученик обязан свободно пользоваться учебником, т.е. понимать его систему [Там же]. Понимание структуры книги, способность улавливать логику автора развивает интерес к тому, что следует прочесть и запомнить, а значит, облегчает понимание материала, улучшает учебный процесс.

Заключение.

«Нравственность есть не что иное, как истина людских общественных отношений», – писал П.Ф. Каптерев [2]. Постижению всечеловеческого смысла этой истины, тщательно-му разбору составляющих дидактики, определению психологических, физиологических, социальных и исторических принципов обучения и воспитания школьников посвятил этот учёный свою жизнь, заложив мощный фундамент российской педагогической науки в це-

лом – и конкретным методическим системам в частности. В системе обучения чтению на рубеже веков, безусловно, нашли отражения столь важные идеи П.Ф. Каптерева, как необходимость формирования верного гражданского образа, аполитичное получение знаний, всечеловечность нравственных ценностей при уважении иностранных порядков и познании собственных национальных традиций – прежде всего средствами родного языка. Семья ответственна за гармоничное физическое и нравственное развитие личности и содействует школе в вопросах образования своих отпрысков. Общество в целом действует сообща в деле общественно-нравственного воспитания и образования подрастающего поколения на серьёзной, всеохватной, научно обоснованной платформе.

Список литературы

1. Беленчук Л.Н. Концепция историко-педагогического процесса П.Ф. Каптерева // Отечественная и зарубежная педагогика. №6. 2014.С.31-42
2. Каптерев П. Ф. Дидактические очерки: Теория образования. — Изд. 2-е, перераб. и расшир. - Пг.: Земля, 1915 г. 434 с. URL://elbib.gnpbu.ru/text/kapterev_didakticheskie-ocherki_1915
3. Каптерев П. Ф. Из истории души. Очерки по истории ума. - СПб: Типография Училища Глухонемых 1890. 256 с.
4. Каптерев П.Ф. Об общественно-нравственном развитии и воспитании детей URL://dugward.ru/library/kapterev_pf/kapterev_p_f_ob_obchestvenno-nrav.html
5. Каптерев П.Ф. О значении учебника при обучении //Образование" № 8, 1886 г. С.13-28
6. Каптерев П.Ф. Критика // Образование.1900-1909 гг.
7. Каптерев П.Ф. Педагогика и политика // Педагогическая мысль. 1921 г. №№9-12
8. Каптерев П.Ф. Избранные педагогические сочинения /Под ред. А.М. Арсеньева. М.: Педагогика, 1982г. 704 с.
9. Перминова Л.М. Современный характер дидактических взглядов П. Ф. Каптерева Отечественная и зарубежная педагогика. №6. 2014.С.20-31

ПАШКОВ АЛЕКСАНДР ГРИГОРЬЕВИЧ

г. Курск, ФГБОУ ВО «Курский государственный университет»
iskander5032@gmail.com

ПРОБЛЕМА НАВРСТВЕННОГО ЗАКАЛИВАНИЯ ЛИЧНОСТИ В СОВРЕМЕННОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ КОНТЕКСТЕ

Рассматриваются причины снижения морально-психологической устойчивости детей и личностные ресурсы зашитченности человека от деструктивных воздействий. Анализируются концепция «эпистемического насилия», производственно-трудова деятельность, идея субъектности как факторы нравственного закаливания учащейся молодёжи.

Ключевые слова: нравственное закаливание, нравственно-психологическая устойчивость личности, ресурсы жизнестойкости, эпистемическое насилие, производственно-трудова деятельность, субъектность личности.

Проблема нравственного закаливания личности растущего человека, введенная в отечественную педагогику П.Ф. Каптеревым в конце XIX века, не утратила своей актуальности и сегодня [1]. Более того, в настоящее время существенно возросли объём и экспансивность неблагоприятных факторов, снижающих жизнеспособность, душевную энергию и нравственно-волевою стойкость детей и подростков.

К причинам, выбивающим современного ребёнка из колеи, относятся: социальная изоляция, недостаток внимания и поддержки со стороны окружающих, конфликты со сверстниками и учителями, низкий уровень школьной адаптации, бестактное поведение отдель-

ных педагогов, неопределённость жизненных перспектив, попадание в кризисную ситуацию. Формированию жизнестойкой личности наносит вред также обилие деструктивных образов и моделей (паттернов) сознания и поведения, тиражируемых подростково-молодёжными субкультурами девиантной ориентации, СМИ и Интернетом вместе с недостатком положительных примеров и идеалов, на основе которых всегда строилось социальное воспитание. Всё это может вызывать неустойчивость внутренней структуры личности, деформировать её ценностно-смысловые конструкты, снижать уровень требовательности к себе и способность к «защитно-совладающему поведению» (термин Ю.А. Клейберга) [2, с. 44].

В ряду внешних причин понижения личностной прочности ребёнка находится также чрезмерная опека со стороны родителей или родственников, которая не оставляет человеку достаточного личного пространства для нормального развития. Гиперопека нередко делает детей слабыми и робкими, и, повзрослев, они оказываются неспособными проявить минимальную активность, избегают тяжёлого труда и не развивают в себе привычки бороться за достижение желаемого.

Остаются в силе и те факторы, о которых писал П.Ф. Каптерев – праздная бездеятельность, изнеженность и стремление к комфорту, довольно распространённые в детско-подростковой и молодёжной среде. Эти атрибуты потребительской психологии подпитывают словобилие и снисходительность к себе или самооправдание, препятствуют нормальному развитию характера ребёнка, что делает его более чувствительным и более уязвимым по отношению к негативным влияниям среды.

Разумеется, учесть и классифицировать все возможные макро- и микрофакторы, угрожающие нравственно-психологической устойчивости формирующейся личности, и тем более минимизировать их влияние, – весьма затруднительно. По-видимому, единственно верный путь – тот, на который указывает И.А. Колесникова: «... сложность ситуации смещает основные акценты воспитательной работы в сторону усилий самого человека» [3, с. 57]. Поэтому более важной представляется актуализация внутренних – субъектно-личностных ресурсов ребёнка, способствующих развитию его жизнестойкости, психологической безопасности и устойчивости независимо от воздействующих извне факторов.

К таким внутренним ресурсам зашитченности личности от деструктивных воздействий И.А. Баева, Л.В. Куликов относят: осмысленность деятельности и поведения; определённость жизненных целей; наличие позитивного опыта решения проблем; уверенность в своих силах, позитивную «Я-концепцию»; умение контролировать себя, управлять своим поведением и эмоциями; экспрессивность, жизнерадостность; коммуникативные навыки, общительность; склонность к эмпатии; умение устанавливать и поддерживать деловые и эмоционально-межличностные отношения; успешный опыт участия в коллективной социально значимой деятельности и др. [4; 5].

Становление и упрочение этих ресурсов обусловлено развитием базовых духовно-интеллектуальных способностей личности – мышления, понимания, целеполагания, рефлексии, воображения, управления вниманием, а также самостоятельности и ответственности. В годы ученичества их формирование должно проходить в учебно-познавательной деятельности и в целом в процессе образования. Но само собой, естественным путём, в силу неких объективных психологических закономерностей это вряд ли происходит. Здесь нужна основательная педагогическая инструментовка.

Прежде всего, формирующейся личности всегда нужно задавать вектор или интенцию – направленность сознания, воли и чувств на какой-либо предмет, в данном случае на уровень усвоения учебного материала. Сама личность сможет определять этот вектор, только сформировавшись. Этих векторов (интенций) может быть два: на мобилизацию, то есть на упорное и даже яростное преодоление препятствий, и на демобилизацию, то есть на всяческое избегание препятствий и трудностей (человек восходящий и человек нисходящий). Тем самым закладывается основа либо стойкой жизнеспособности, либо привычки к расслабленности. Поэтому массе колеблющихся детей (не Ломоносовых, но и не Митрофа-

нушек) нужна помощь в преодолении своеволия, налаживании понимания смысла учения, познания и образования, вовлечении в развивающую образовательную деятельность и мобилизации на общественно признаваемые образовательные достижения. Напротив, подталкивая таких детей к минимализму, педагог совершает нравственное и профессиональное преступление.

Исходя из этих позиций, весьма глубокой и перспективной представляется разрабатываемая Ю.В. Громыко идея «эпистемического насилия» – принуждения к знанию и культуре [6, с. 54-60, 133-137]. Эпистемическое насилие основывается на требовании осваивать фундаментальные, общие для всего населения страны системы знаний и принципы мышления; на обязательной реализации норм возрастного развития, которые должны быть вариативны – учитывать индивидуальные особенности и неравномерность развития разных типов интеллекта учащихся, модифицироваться при работе с детьми с ОВЗ; на включении учащихся в работу на инновационно-производственных площадках или плацдармах действия, где они учатся понимать, инструментом решения каких проблем являются знания; на живом межличностном общении и диалоге детей с носителем знаний; на воспитании как освоении, отстаивании и утверждении обучающимися ценностной матрицы и мировоззренческих принципов, являющихся основой российской цивилизационной идентичности. «Воспитание, – считает Ю.В. Громыко, – это приобретение духовной силы преодолевать искусы – ценностные, идеологические, нравственные. Этой духовной силой должен «допитать» (восполнить духовную силу ученика, воспитать) учитель» [6, с. 60].

Реализация этой идеи в рамках проекта Общенародной российской школы будущего (её характеристики приводятся в цитируемой книге) позволит воспитать лично определённого, «корневого» и потому устойчивого человека, не только осознающего собственную самоценность, но и способного к жизнетворческой деятельности. Правда, готовность нынешнего российского общества потребления к научно-технологическому рывку неочевидна, что будет затруднять перевод эпистемического насилия в эпистемический энтузиазм.

Однако нужно понимать, что неолиберальная «услужливая» педагогика, потакающая естественно складывающимся интересам детей, идущая на поводу у сформировавшихся помимо образовательного процесса желаний учащихся, считающая, что ребёнок и родители знают, что им надо от образования, готовая обучать только тех, кто согласен учиться, а остальных удерживать в комфортном невежестве, – выступает фактором социальной и духовно-культурной деградации. Она подготавливает возврат к школе «двух коридоров» и к культурно-образовательным форматам сословного общества, лишает многочисленные группы молодёжи фундаментальных знаний и теоретического мышления и потому не учит жизнестойкости и не воспитывает сопротивляемость внешним и внутренним воздействиям.

Важным фактором формирования внутренних предпосылок личностной стойкости и жизнеспособности человека выступает продуктивная социально востребованная трудовая деятельность, что подтверждает опыт отечественной и зарубежной школы XIX – XX вв. В нашей совместной с А.В. Репринцевым работе показано, что включение в продуктивно-созидательные практики является мощным катализатором личностного роста учащейся молодёжи и повышает результативность её социального воспитания, обеспечивает нравственно-психологическую и практическую подготовку к общественно полезной производственной деятельности [7].

Понятно, что выпускник школы с идентификационной позицией «труженик», имеющий собственный стартовый ресурс – психологический, коммуникативный, социальный, а нередко и материальный – обладает значительной степенью личностной защищённости и безопасности, в том числе опытом созидания и преодоления трудностей, коллективной ответственности и сотрудничества, а также технологической культурой, позитивной самооценкой и верой в собственные силы. Но в сегодняшнем российском образовании сложилась удручающе-парадоксальная ситуация. Провозгласив ценность личности и индивиду-

альности ребёнка, официальная педагогика вместе с образовательным менеджментом в немалой степени изолировали эту личность от возможностей её проявления и развития в продуктивной общественно значимой деятельности, а ребёнка – от возможностей познакомиться с собой как создателем, а не потребителем.

Как могло случиться, что в стране с богатейшим культурным и педагогическим наследием труд, производство, производственно-трудовые отношения, продуктивность исчезли из образовательного обихода и научно-педагогического тезауруса? Ответ на этот вопрос частично дан в статье А.М. Кушнира и А.Б. Вифлеемского, в нашей указанной ранее монографии [8, с. 8-11; 7, с. 39-44, 337-368]. Но более важно подумать о том, что делать для реабилитации труда как педагогического феномена и для реализации его возможностей в формировании жизнеспособной и нравственно закалённой личности?

Вовлечение подростков и старшеклассников в производственно-трудовую деятельность должно осуществляться, исходя из принципов и норм международного права и положений статьи 37 Конституции РФ – базироваться на принципах добровольности труда, права выбора вида труда, а также возмездности труда. Это возможно в условиях педагогически обустроенного, реально действующего и безопасного для здоровья обучающихся детско-взрослого производства с образцовой организацией труда и передовой технологией, с соответствующим педагогическим целям уровнем рентабельности, с гарантированным муниципальным, региональным или государственным заказом на всю выпускаемую продукцию.

В настоящее время в стране действуют несколько десятков агрошкол и школьных микротехнопарков, ученических производственных цехов, бригад и других учебно-производственных структур. Но они действуют под угрозой быть обвинёнными в нецелевом использовании средств и имущества за пределами реализации основных образовательных программ. Поэтому жизненно необходимы изменения в образовательном законодательстве (как федеральном, так и региональном), признающие образовательно-воспитательный статус производственно-трудовой деятельности учащихся. Вслед за этим необходимо создание соответствующих условий – формирование социального заказа, кадрового, инфраструктурного и ресурсного обеспечения, современных методик производственно-трудового обучения и воспитания. Последние должны быть ориентированы на включение школьников в познавательно-исследовательский труд, в том числе в современные направления опытничества, моделирования и конструирования. Нуждаются также в основательной педагогической модернизации и методической оснастке трудовая деятельность нравственного характера (добровольчество), труд по сохранению и одухотворению окружающей природной среды, по возрождению народных ремёсел и местных промыслов, в том числе художественных.

Устойчивая и нравственно закалённая личность обладает самостоятельностью мышления и поведения и другими гранями субъектности. Последняя воспитывается посредством постепенного включения ребёнка в ситуацию субъекта на основе последовательной реализации идеи наставничества, что подразумевает как необходимость доброго, сердечного, заботливого и ответственного воздействия извне (поучение, наставление, назидание, ограничение и запрещение, поощрение, порицание и др.), так и личностное взаимодействие воспитателя и воспитанника – открытое проявление своих отношений, позиций, жизненных принципов. Тем самым реализуется важнейшая потребность ребёнка – находиться под влиянием, покровительством и защитой взрослых, которым ребёнок полностью доверяет и с которыми он успешно участвует в общих заботах и делах. В условиях защищённости ребёнка, его доверия к миру и доверия взрослых к его возможностям полноценно воспитываются самостоятельность и самостоятельность воспитанника, способность к самоконтролю и саморегуляции.

Напротив, новомодная неолиберальная педагогика ориентируется на формирование ранней и абсолютной субъектности детей, нередко на почве недоверия к взрослым, к их жизненному опыту и нравственным ценностям, критичности по отношению к педагогам и

посредством отстаивания своих прав, своего мнения и своей независимости. Такая модель субъектности заложена в массовую культуру, в том числе в видеопродукцию для детей и подростков, и в распространённый миф о том, что подросток и тем более юноша с социальной точки зрения умнее своих родителей и других взрослых и лучше ориентируется в современном обществе.

Так формируется искажённая, агрессивно-конфликтная и эгоизированная субъектность и одновременно – неготовность к самостоятельной и ответственной жизни. Современники с такой «закалённостью» активно пополняют ряды взрослых инфантов-кидалтов, всячески избегающих любых проявлений ответственности.

Список литературы

1. Каптерев П.Ф. О нравственном закаливании // Избр. пед. соч. / Под ред. А.М. Арсеньева. М.: Педагогика, 1982. С. 147-162.
2. Клейберг Ю.А. Девиантогенная ментальность развивающейся личности // Психология обучения. 2016. №3. С. 41-46.
3. Колесникова И.А. Воспитание человеческих качеств // Педагогика. 1998. №8. С. 56-62.
4. Психология безопасности как основа гуманитарных технологий в социальном взаимодействии: Научно-методические материалы / Под ред. И.А. Басовой. СПб: ООО «Книжный дом», 2008. 288 с.
5. Куликов Л.В. Психогигиена личности: Вопросы психологической устойчивости и психопрофилактики: Учебное пособие. СПб: Питер, 2004. 464 с.
6. Громыко Ю.В. Российская система образования сегодня: Решающий фактор развития или путь в бездну? Образование как политическая технология. М.: ЛЕНАРД, 2019. 368 с.
7. Пашков А.Г., Репринцев А.В. Труд в системе средств социального развития личности: Монография. Курск: ООО «Изд. дом ВИП», 2019. 428 с.
8. Кушнир А.М., Вифлеемский А.Б. Концептуальный очерк образовательной технологии на основе теории человеческого капитала и проблема правовой регламентации производственного (трудового) воспитания // Народное образование. 2018. №5. С. 7-25.

РОТЕРС ТАТЬЯНА ТИХОНОВНА

г. Луганск, ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный университет
имени Тараса Шевченко»
roters@list.ru

РИТМ В ФИЗИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ С ПОЗИЦИЙ АНТРОПОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА

В статье на основе антропологического подхода исследуются взаимосвязи ритма и физического воспитания.

Ритм, физическое воспитание, эстетическое воспитание, антропологический подход.

Физическое воспитание направлено, в первую очередь, на повышение интереса и мотивации к занятиям физическими упражнениями, личностную самореализацию, формирование физической культуры. В связи с этим актуальным является определение механизмов повышения эффективности физического воспитания. Одним из таких механизмов, который объединяет в себе физическое и эстетическое, является ритм, что и составило основную цель нашей работы. В контексте достижения поставленной цели определим теоретические и методологические основы данного вопроса на основании антропологического подхода.

Остановимся на анализе понятийного определения ритма. В философских исследованиях (А. Ф. Лосев, В. П. Шестаков, А. И. Комаров и др.) ритм рассматривается в связи с движением, организацией, применением и развитием систем, функционирующих во времени и

пространстве и трактуется как закономерно развивающееся повторение тех или иных связей и отношений в пространственно-временной организации развивающейся материи.

В энциклопедическом словаре по физической культуре и спорту ритм движений определяется как соразмерность, стройность, чередование следующих друг за другом элементов и соединений [1].

В области теории и методики физического воспитания ряд ученых (Б.А. Ашмарин, А.А. Гужаловский, Л.П. Матвеев, Б.М. Шиян, и др.) рассматривают ритм как интегральную характеристику техники движения. Основным признаком ритма - это строгая периодичность повторения явления и тем самым отождествление его с темпом, т.е. чисто механическим членением какого либо явления на разные временные промежутки. Обязательным условием ритма является наличие в движениях сильных, акцентированных моментов и слабых и их чередование во времени.

При этом А. Л. Чижевский [2] отметил, что ритмичность телесных движений вызывает ряд приятных ощущений и служит источником эстетического удовольствия.

Ритм не только воспринимается, но одновременно сопровождается сокращением мышц. В одних случаях это ясно заметные движения головы, рук, ног и всего тела, в других — зачаточные, едва уловимые движения в виде, например, напряжения голосовых мышц [3].

С психологических позиций ритм - это способ эмоционально-двигательного воздействия на чувства человека. Красивый ритм предполагает разнообразие, которое включает в себя наряду с повторяющимися элементами и элементы неповторяющиеся. Это связано в первую очередь с обеспечением чередования работы и отдыха, возбуждения и торможения, напряжения и расслабления [4].

Следовательно, ритм необходим человеку в той же мере как сила, быстрота, выносливость. Он содействует развитию координации, внимания, внутренней собранности, умения ориентироваться во времени и пространстве. При этом не все люди обладают ритмичностью. Эта способность у многих развита слабо, что отражается на всей деятельности человека, понижает работоспособность, общий жизненный тонус. При этом следует отметить, что уровень чувства ритма зависит от постоянной работы над ритмикой своих движений с помощью музыкально-ритмических и физических упражнений на основе синергии физического и эстетического воспитания.

Теоретические позиции, изложенные выше, дают нам возможность на основе антропологического подхода выделить и проанализировать функциональные взаимосвязи ритма и физического воспитания, а именно: ритм – качественные характеристики физических упражнений; ритм – психолого-педагогические основы физкультурных занятий; ритм - синергия физического и эстетического воспитания. Рассмотрим первую позицию. Физическое воспитание школьников, учащейся молодежи, студентов направлено на управление процессом физического развития, физической подготовки и как следствие – укрепление здоровья. Индикатором здоровья выступает тело человека, его физическое состояние, ритмичность физиологических процессов. Базовой основой результативности в физическом воспитании выступает овладение техникой выполняемых физических упражнений на основе чередования отдельных фаз и частей, напряжения и расслабления, нагрузки и отдыха и т.д. Однако при этом большая роль отводится и качественным характеристикам выполняемых физических упражнений: точность, красота, культура движений, координационная целесообразность, основой которых выступает развитие ритмичности на основе овладения чувством ритма.

Относительно второй теоретической позиции отметим, что физическое воспитание воспринимается занимающимися через призму своей телесности в аспекте получения удовольствия и мышечного наслаждения от выполнения физических упражнений, которые распределяются в определенном пространственно-временном поле, с чередованием мышечных усилий. Именно получение удовольствия становится мотивационным компонентом регулярных физкультурных занятий, участия в соревнованиях и как следствие - формирование своего имиджа, физической культуры. В этом аспекте О. Е. Афтимичук пред-

ставлена сложнейшая дидактическая взаимосвязь духовного и физического в физических упражнениях как двигательных действиях, которые в своей основе имеют ритмическую структуру [5].

В контексте третьей теоретической позиции отметим, что ритм - составная часть физического и эстетического воспитания. В физическом воспитании ритм является средством воздействия на тело занимающихся через развитие ритмической способности чередовать мышечные напряжения и отдых, определять взаимосвязь и временную последовательность движений, устанавливать соотношения отдельных моментов движения, варьировать в изменяющихся условиях темп, объем, форму и при этом экономить физические и волевые силы.

Ритм в эстетическом воспитании — это средство воздействия на душу занимающихся, источник эмоций и эстетического наслаждения, средство выразительности в создании и передаче художественного образа. Синергия физического и эстетического воспитания в процессе ритмического развития выражается в развитии у занимающихся чувства ритма, красоты движений и поз. Данное концептуальное положение обосновывается тем, что восприятие и управление ритмом двигательным и ритмом музыкальным происходит на основе чувства ритма. Наслаждение ритмом зависит от чувства ритма двигательного. Звуковой ритм музыки воздействует на психическую сферу своей музыкальностью. Соединение ритма движений и ритма музыки имеет большое эмоциональное и мышечное удовлетворение. Это связано с тем, что пространственный ритм пластических движений соотносится с временным ритмом музыки. Музыка подсказывает движения и ограничивает их в пространстве и во времени в соответствии с мышечными усилиями. А движение, в свою очередь, помогает лучше выразить и понять музыку через творческое создание и воплощение музыкально-ритмического образа. В результате такого взаимодействия движения становятся эмоционально выразительными и музыкально ритмичными, что помогает понять популярность тех видов двигательной активности, которые построены на музыкально-ритмической основе (фитнес, аэробика, танцы и др.)

В качестве вывода подчеркиваем, что одна из причин возникновения удовольствия от физических упражнений заключается в их ритмическом характере. Соединение ритма движений и ритма музыки доставляет большое эмоциональное удовольствие тем, кто занимается. Чувство ритма проявляется в человеческой деятельности при условии проявления способности находить в соответствующих случаях нужный объем и темп движений.

Теоретический анализ позволил выделить и проанализировать такие взаимосвязи ритма и физического воспитания: ритм – качественные характеристики физических упражнений; ритм – психолого-педагогические основы физкультурных занятий; ритм – синергия физического и эстетического воспитания, что в целом дает возможность пересмотреть методологию физического воспитания с позиций антропологического подхода.

Список литературы

1. Энциклопедический словарь по физической культуре и спорту. – В 3 т. – М.: Физкультура и спорт, 1962. – Т. 2. – С. 355.
2. Чижевский А.Л. Основное начало мироздания. Система космоса. Проблемы / А.Л. Чижевский // Духовное созерцание. – 1997. – № 1–2. – С. 122.
3. Тер-Ованесян А.А. Ритмичность, прыгучесть, координированность и мягкость движений / А.А. Тер-Ованесян // Педагогические основы физического воспитания. – М., 1978. – С. 116–119.
4. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей / Теплов Б.М. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1981. – Т. 1. С. 14–222.
5. Духовно-физическое воспитание личности в образовательном пространстве физической культуры: монография / авт. кол.: О.Е. Афтимичук, Е.Е. Заколodная, В.Н. Мазин и др.; под общ. ред. Т.Т. Ротерс. – Луганск: Изд-во «ЛНУ имени Тараса Шевченко», 2013. – 388 с.

САВЕЛЬЕВА-РАТ ЕЛЕНА АРКАДЬЕВНА

п. Гурзуф, Республика Крым, ФГБОУ МДЦ «Артек»,
г. Курск, ФГБОУ ВО «Курский государственный университет»
saveleva5@yandex.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЦЕННОСТЕЙ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ КАК УСЛОВИЕ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

Проблема профессионального становления будущего педагога в настоящее время является актуальной. В статье сделан акцент на изучение профессиональных ценностей будущего педагога. Позиционируя профессиональные ценности как основу гуманистической позиции, как ориентир, на основе которых человек выбирает, осваивает и выполняет свою профессиональную деятельность. Автор утверждает, что профессиональные ценности служат источником повышения эффективности их профессиональной подготовки и осуществления непрерывного профессионального самосовершенствования будущего педагога.

Ключевые слова: будущий педагог, профессиональные ценности, ценностные ориентации, ценности.

На сегодняшний день одной из важнейших в развитии отечественного образования является проблема формирования профессиональных ценностей кадров для различных образовательных учреждений. Обозначенная проблема напрямую связана с вопросами аксиологической подготовки педагогических кадров.

Процесс формирования педагогических ценностей учителя выступает важным социально-нравственным и духовным потенциалом, реализация которого имеет стратегическое значение для его устойчивого функционирования и развития в условиях осуществления национальных проектов в сфере образования, реализуемых Правительством Российской Федерации.

Познание современных социально-экономических и политических процессов невозможно без всестороннего исследования ценностей общества в целом, их исторического анализа. Педагогические ценности учителя и его профессионализм выполняют ключевую роль в социальном воспроизводстве новых поколений, их ценностных ориентаций.

На современном этапе развития педагогического образования аксиологический подход является одним из основополагающих (Н.А. Асташова, Б.С. Брушлинский, Л.П. Крившенко, Н.Д. Никандров, В.А. Сластенин, Г.И. Чижаква, П.Г. Щедровицкий и др.). Особое внимание в педагогической науке уделено формированию ценностей, ценностных отношений и ориентаций (И.В. Кичева, В.Г. Немировский, Д.Д. Невирко, В.А. Сластенин, Г.И. Чижаква, Д.И. Фельдштейн). Исследователи подчеркивают их изменчивость в зависимости от многих факторов: от эпохи, социального строя, парадигмы образования, общих установок по отношению к субъектам образовательного процесса и др. В качестве субъектов образовательного процесса рассматриваются не только студенты, но и педагоги. В отличие от обучающихся по другим специальностям, на наш взгляд, студенты педагогического вуза имеют более высокий уровень информированности о предстоящей профессиональной деятельности и ее ценностной составляющей.

В зависимости от того, какова структура ценностных ориентаций личности, можно определить, каковы цели профессиональной деятельности человека [3, с. 100–101]. Таким образом, профессиональные ценности являются важнейшим качеством личности педагога, неотъемлемой составляющей процесса подготовки и профессионального совершенствования современного педагога.

Общая теория ценностей разрабатывалась Б.Г. Ананьевым, М. Вебером, Дж. Дьюи, Э. Дюркгеймом, А.Г. Здравомысловым, М.С. Каганом, А. Маслоу, П. Менцером, М. Рокичем, Т. Парсонсом, В.А. Ядовым и др.

В истории образования к проблеме ценностей в той или иной мере обращались в своих трудах такие видные деятели просвещения, как Аристотель, А.Ф. Дистервег, И.Ф. Герbart, Я.А. Коменский, Я. Корчак, М. Монтессори, Л.Н. Толстой, К.Д. Ушинский и др.

Значительный вклад в становление и развитие отечественной аксиологии образования, в разработку ее теоретико-методологических и эмпирических проблем внесли А.С. Белкин, Б.С. Гершунский, Э.Ф. Зеер, А.В. Мудрик, А.В. Петровский, В.А. Сластенин, Н.К. Чапаев, Г.И. Чижаква, П.Г. Щедровицкий, Л.Г. Юлдашев и др.

Общетеоретические основы исследований, посвященные профессиональным ценностям педагога, рассмотрены в работах Е.А. Евсеговой, И.О. Загашева, И.Ф. Ильясова, З.Н. Курлянд, В.А. Мальцева, Н.Н. Никитиной, Ю.А. Райсвих, В.А. Шнайдера, М.Г. Ярошевского.

Идеи теории ценностей ориентируют общество и отдельного его индивида на необходимость усвоения ценностей в качестве средств, идей, личных ориентиров с целью удовлетворения потребностей и придания смысла своему существованию [2, с. 24].

Понятие «профессиональная ценность» является родовидовым по отношению к понятию «ценность». В настоящее время нет однозначного подхода к определению данного термина. В общем понимании исследователей (А.М. Столяренко, В.А. Сластенин, Г.И. Чижаква), профессиональные ценности представляют собой ориентиры, средства, необходимые субъекту для удовлетворения социальных потребностей, формирующиеся в процессе усвоения социального опыта и отражающиеся в его целях, убеждениях, идеалах и интересах. Названные авторы утверждают, что профессиональные ценности педагога являются фундаментом формирования его профессионально-педагогической культуры и профессионального становления в целом.

Так, В.А. Сластенин, Г.И. Чижаква замечают, что профессиональные ценности педагога позиционируются как нормы, регламентирующие профессионально-педагогическую деятельность, являются «познавательно-действующей системой». Данная система, по утверждению авторов, выступает связующим элементом между мировоззрением социума в сфере образования и деятельностью педагога. Овладение педагогом профессиональными ценностями осуществляется в процессе педагогической деятельности [5].

Следует отметить, что усвоение и формирование профессиональных ценностей будущим педагогом начинает осуществляться еще на первоначальном этапе овладения профессией, а в процессе непосредственной педагогической деятельности происходит их расширение и дальнейшее становление, следовательно, необходимо формировать ценностное отношение к профессии и создавать условия для усвоения профессиональных ценностей на начальном этапе обучения в педагогическом вузе.

Также важно в образовательном процессе вуза создавать условия для становления самообразовательной компетенции будущего педагога как профессиональной ценности, так как сформированная самообразовательная компетенция является необходимым фундаментом его дальнейшего совершенствования и выступает показателем личностного и профессионального развития педагога [3, с. 57-65].

Т.А. Шилагина рассматривает «профессиональные ценности» как отношение к своей профессии, отношение к объекту деятельности, отношение к субъекту деятельности. Процесс формирования профессиональных ценностей, по мнению автора, «может развиваться как линейно, так и стихийно; его траектории зависят от различных факторов, от разной степени интенсивности развития содержательных и динамических характеристик этого процесса» [6].

А.С. Андрунина приходит к выводу, что одним из существенных факторов, влияющих на систему ценностей человека, является профессиональная деятельность. Она подробно проводит анализ понятия «профессиональные ценности», в котором рассматриваются взгляды разных ученых [1, с. 205].

А.В. Кибальник, описывая формирование профессиональных ценностей у будущих педагогов, делает акцент на том, что «профессиональные ценностные ориентации – это базовая характеристика личности будущего специалиста, основным содержанием которой является система отношений к интегративным ценностям профессии и готовность действовать в профессиональной сфере в соответствии с ними. Профессиональные ценностные ориентации являются смыслообразующим компонентом профессиональной деятельности, определяющим ее цель и смысл для личности и социума» [4, с. 329].

Позиции выше представленных авторов позволяют сделать вывод о том, что профессиональные ценности трехкомпонентны – это смыслообразующая основа деятельности, ориентир в профессиональной деятельности и отношение к своей профессии.

Процесс подготовки в вузе имеет достаточный потенциал для формирования профессиональных ценностей у будущих педагогов. Но часть этих возможностей оказывается не востребованной и неактуализированной в реальной практике.

Следовательно, для формирования профессиональных ценностей у будущих педагогов необходима реализация организационно-педагогических условий, характеризующихся целенаправленностью, систематичностью, последовательностью, длительностью, связью с аксиологической составляющей профессиональной подготовки, овладением опытом соответствующей деятельности, сочетаемостью профильно-ориентированных форм и мероприятий в аудиторной и внеаудиторной работе студентов.

Таким образом, формирование профессиональных ценностей является неотъемлемым компонентом при подготовке и дальнейшем профессиональном развитии будущего педагога. Усвоение и развитие профессиональных ценностей будущего педагога начинается еще с момента выбора им педагогической профессии, поэтому необходимо создавать адекватные условия для усвоения профессионально-педагогических и личностных ценностей на ранней ступени обучения в педагогическом вузе.

Список литературы

1. Андрунина, А.С. Формирование профессиональных ценностей у будущих педагогов // Педагогическое образование в России. - 2013. - № 5. - С.205.
2. Зеер, Э. Ф. Психология профессионального образования: практикум: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Э. Ф. Зеер, А. М. Павлова. - М.: Издательский центр «Академия», 2008. - 144 с. - С. 100-101.
3. Ильина И.В. Компетентностно ориентированная технология организации самостоятельной работы студентов в деятельности профессорско-преподавательского состава вуза. – Психолого-педагогический поиск. 2010. №15. С. 57-65.
4. Кибальник, А.В. Формирование личностно-профессиональных ценностных ориентаций будущих социальных педагогов в условиях образовательной среды вуза / Социокультурные механизмы преемственности ценностей: материалы всерос. науч.-практ. конф. смеждунар. участием (16-17 ноября 2012 г. Иркутск). - М.: Культурная революция, 2012. - С.329.
5. Сластенин, В.А., Чижаква, Г.И. Введение в педагогическую аксиологию: Учеб. Пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. - М.: Академия, 2003. – 192 с.
6. Шилагина, Т. А. Влияние профессиональных ценностных ориентаций на эффективность профессиональной деятельности выпускника вуза // Многоуровневое образование как пространство профессионально-личностного становления выпускника вуза. - Челябинск, 2009.

САХАРОВА СВЕТЛАНА ПЕТРОВНА
г. Курск, МБОУ «Лицей №6 имени М.А. Булатова»
zucker1991@mail.ru

АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД И ВОСПИТАНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ

В статье рассматривается вопрос необходимости развития индивидуальных качеств личности, которые позволят подготовить учащихся к меняющемуся миру, вызовам XXI века. Автор утверждает, что изменение потребностей общества требует включения в образовательные программы актуальных современных знаний.

Ключевые слова и фразы: антропологический подход, сущность и природа человека, общество, образование, педагогика, индивидуальные качества, саморазвитие.

*Человек есть тайна. Ее надо
разгадать, и ежели будешь разгадывать
всю жизнь, то не говори, что потерял время.
Ф.М.Достоевский*

Дитяtko - что тесто: как замесил, так и выросло. Что посеешь - то и пожнешь. Без труда не выловишь и рыбку из пруда. Береги платье снову, а честь смолоду. Делу время, потехе час... Народную мудрость вполне можно назвать древнейшей «моделью воспитания», кстати, неизменно продолжающей оказывать влияние и на все последующие поколения людей. Как в пословицах и поговорках, так и в современной педагогике в основе лежат суждения о природе, сущности человека, общества и культуры.

Еще К.Д. Ушинский обращал внимание на то, что педагог должен знать, как ведет себя ребенок в своей семье и в социуме, как меняется его поведение в зависимости от возраста и ситуации, что побуждает его на высокие и низкие поступки. Только тогда воспитатель сможет найти в самой природе ребенка средства для его развития. "Если педагогика хочет воспитывать человека во всех отношениях, то она должна прежде узнать его тоже во всех отношениях", - справедливо утверждал К.Д. Ушинский [1].

Создавая образ школы будущего, нам необходимо разработать стратегию развития, которая позволит ученикам стать мобильными, универсальными, вдумчивыми, самостоятельными и самодостаточными. Современному обществу нужен человек, обладающий широтой знаний, глубиной компетентности и опыта. Эти тенденции, безусловно, начинают оказывать влияние на содержание образования и учебные процессы в целом.

Так, с учетом антропологического подхода учебную подготовку школьников, отражающую связь человека с природой, социумом, культурным наследием, можно представить в виде системы следующих направлений:

- культурологическое направление (изучение иностранных языков, культурологии, риторики, физической культуры и др.);
- социогуманитарное направление (изучение истории, социологии, права, обществознания, этики, политологии, философии, логики и др.);
- биопсихологическое направление (изучение биологии, психологии).

Педагогика всегда стремилась отвечать вызовам времени, адаптироваться к новым возможностям, опираться на базовые факторы изменения мира. В наши дни важнейшей задачей образования становится культивирование личностного роста, воспитание чувства социальной ответственности и личных качеств. Как утверждает ЮНЕСКО, «есть все основания, чтобы вновь сделать упор на нравственные и культурные аспекты образования... этот процесс должен начинаться с понимания себя с помощью... знаний, размышления и самокритики» [2]. И если какие-то умения и навыки могут и не пригодиться в дальнейшем, то личные качества будут всегда необходимы как в профессиональной деятельности, так и в общественной жизни, включая семейную. Поэтому для современной педагогической ан-

тропологии характерен персонологический подход к становлению личности. Детально изучаются не только способности ученика, но и его страхи, радости; причины подростковой агрессивности, неудач, негативное влияние опасных игр и фильмов; трудоспособность; роль самочувствия, состояния здоровья в развитии ребенка. Огромное внимание в современной педагогической антропологии уделяется связям педагогики и политики, изучается вечный замкнутый круг: власть, воспитание, ребенок; ребенок, воспитание, власть [3].

Что же следует понимать под качествами личности? В процессе современных исследований выделяют шесть ключевых качеств:

- осознанность (данная практика способствует снижению стрессовой нагрузки, повышению внимания и сосредоточенности, улучшает память и развивает саморегуляцию);
- любознательность (мотивирует, развивает самостоятельность);
- решительность (помогает преодолеть страх, поверить в свои силы);
- устойчивость (помогает справляться с возникшими трудностями, преодолевать неблагоприятные условия);
- этичность (проявление человечности, честности, милосердия, толерантности, порядочности, вежливости и др.);
- лидерство (в современном понимании - способность управления процессами и отношениями в группе, без навязывания своего видения сверху вниз). Однако педагогам не стоит забывать, что помимо личностных существуют и индивидуальные качества, поэтому в процессе воспитания нельзя упускать самого человека, его уникальность и неповторимость, необходимо воспитывать как личность, так и индивидуальность.

Как известно, человек развивается под влиянием множества факторов: родной язык, история страны, вероисповедание, политическое устройство общества, моральные нормы и нравы. Однако главным, тем, что формирует человека в человеке, должно быть саморазвитие и самовоспитание. Следует не забывать, что эти процессы напрямую зависят от социального окружения, от своевременного оказания психолого-педагогической поддержки со стороны воспитателей, наставников, преподавателей, которые, в свою очередь, должны руководствоваться законами и правилами воспитания:

- чувство меры, правило золотой середины: любая крайность не желательна, а порой губительна;
- стремление к всестороннему, гармоничному развитию личности;
- как можно раньше, но с учетом возрастных особенностей воспитывать на образцах всего лучшего;
- воспитатель должен сам соответствовать тем требованиям, которые он предъявляет воспитанникам;
- воспитание не может существовать в отрыве от жизни: необходимо учитывать нравы, обычаи, традиции, верования, установленные в детской группе правила и т.п.

Антропологические концепции существуют не только в теории, но и на практике. Их яркими примерами являются системы В. А. Сухомлинского и А.С. Макаренко, Е.А. Ямбурга и Е.Н. Ильина, Ш. А. Амонашвили и Л.В. Занкова.

Обобщая вышесказанное, нельзя не согласиться с утверждением В.И. Максаквой, что «эффективность воспитательного процесса зависит и от социокультурной ситуации, и от антропологического мировоззрения и педагогического (технологического) мастерства взрослых, и от желания и возможности ребенка быть воспитанным» [4].

Стоит заметить, что с наступлением XXI века антропологический подход, знание о «человеке в себе» все чаще применяется во многих науках, при оценке большинства мировых процессов и тенденций. И слова Н.А. Бердяева сейчас звучат пророчески: «Антропологический путь - единственный путь познания вселенной».

Список литературы

1. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания. – Т.8-М.: АПН РСФСР, 1950. -776с.

2. UNESCO, Learning: The Treasure Within, 1996, Report from the International Commission on Education in the Twenty-First Century.
3. Бим-Бад Б.М. Педагогическая антропология: Курс лекций. – М.: Изд-во УРАО, 2002. – 208 с.
4. Максакова В.И. Педагогическая антропология: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. — М.: Издательский центр «Академия», 2001. — 174 с.

СЕРГЕЕВА БЭЛЛА ВЛАДИМИРОВНА

г. Краснодар, ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»
5906372@mail.ru

ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В АСПЕКТЕ АНТРОПОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА

В статье рассматривается проблема формирования педагогической компетентности будущих учителей начальных классов, раскрывается понятие педагогической компетентность во взаимосвязи с квалификационной характеристикой будущего учителя начальных классов, также обоснована необходимость внедрения в учебный педагогический процесс антропологического подхода, обеспечивающего качественно новый уровень обучения.

Ключевые слова: компетентностный подход, педагогическая компетентность, учитель начальных классов, антропологический подход

Получившие в последнее время широкое распространение идеи гуманизации, к сожалению, не способствовали в достаточной мере отказу образовательной системы от ориентации на знания, умения и навыки как генеральную цель. Безусловно, знания, выступая основой развивающего обучения, необходимы, но они лишь промежуточный, а не конечный результат образования. Процесс гуманизации предполагает переосмысление целей образования, переход от «знаницентризма» к «человекоцентризму». Общая тенденция гуманизации научного знания в условиях возрастающей динамики общественных процессов в стране и мире выдвигает новые требования к социально-психологическому облику человека, его нравственности. Возрастает общественная потребность в человеке социально-активном, с высоким чувством собственного достоинства, развитым самосознанием. В связи с этим актуализируется проблема свободного развития человека и человеческих отношений в существующей системе образования и воспитания.

Методической основой концептуального изменения образовательной деятельности учителя и конкретно его профессиональной подготовки стала идеология компетентностного подхода. В противоположность традиционному предметному «репродуктивному» обучению, в основу которого заложена идея трансляции и усвоения знаний (информации) компетентностный подход основывается на подготовке профессионалов способных видеть и решать проблемы как самостоятельно, так и в группах, умеющих брать на себя ответственность и принимать решения в новых ситуациях, постоянно профессионально совершенствоваться. На сегодняшний день недостаточно полно проведена классификация профессионально значимых компетентностей у будущих учителей начальных классов. Одной из ключевых профессиональных компетентностей у учителей начальных классов является педагогическая компетентность [1].

Педагогическая компетентность является интегральным понятием и включает в себя ряд компетенций, характеризующих знания, опыт, профессионально значимые личностные качества, которые отражают способность педагога эффективно выполнять свою профессиональную деятельность, а также профессионализм и педагогическое мастерство учителя. Для определения содержания педагогической компетентности и ее показателей обратимся

к стандарту высшего профессионального образования, в котором схематично задан набор основных профессиональных задач.

В квалификационной характеристике выпускника отмечено, что учитель начальных классов должен быть готов:

- решать образовательные и исследовательские задачи, ориентированные на анализ научной и научно-практической литературы в предметной области знаний и образовании;
- конструировать содержание обучения в рамках Базисного учебного плана общеобразовательных учреждений РФ;
- организовывать работу в учебно-производственных мастерских;
- реализовывать процесс обучения учащихся по технологическим дисциплинам;
- конструировать, реализовывать и анализировать результаты процесса обучения технологическим дисциплинам в различных типах учебных заведений;
- диагностировать уровень обучаемости учащихся, затруднений, возникающих в процессе обучения;
- повышать свою профессиональную квалификацию;
- участвовать в деятельности методических объединений и в других формах методической работы[2].

Также в основу педагогической компетентности были положены основные умения педагога начального образования: ставить цель и мотивировать деятельность учащихся; планировать и проектировать учебный процесс; подготавливать материал к уроку; реализовывать, проводить урок; контролировать результаты обучения; профессионально самосовершенствоваться; вести индивидуальную работу с учащимися и др.

Проанализировав вышеперечисленные профессиональные задачи и базовые деятельности учителя начальных классов, можем обосновать более подробно содержание педагогической компетентности и выделить критерии ее показателей.

1. Личностная компетентность.
2. Компетентность в области постановки целей и задач педагогической деятельности.
3. Компетентность в области мотивирования учащихся в учебной деятельности.
4. Методическая и предметная компетентность [4].

Вместе с тем в системе высшего педагогического образования в настоящее время особенно остро ощущается дефицит эффективно работающих концепций подготовки специалистов, работающих с людьми. В этих условиях актуализируется роль человекоцентрированного образования как социального механизма, обеспечивающего неразрывную связь времен и необходимое равновесие между личностью и обществом, человеком и природой, человека с самим собой. Восстановить нарушенную гармонию может антропологическая образовательная парадигма, ориентированная на раскрытие сущностных сил целостного человека во всем многообразии его отношений с внутренним и внешним миром.

Особенностью антропологического подхода к достижению педагогической компетентности является «очеловечивание» педагогического процесса, позволяя воспринимать личность включенного в него человека в целостности и индивидуальности.

Антропологическая направленность учителя проявляется в субъектном отношении к участникам воспитательного процесса, в диалогичном стиле работы, открытости в общении, неподдельном интересе к судьбам воспитанников. Педагог, для которого характерна антропологическая направленность, осознанно стремится стать для своих учеников не просто источником знаний, а позитивной, уважаемой личностью. Учитель, обладающий антропологической направленностью, реализует в своей работе антропологический подход к воспитанию[5].

Развитие антропологической направленности учителя в процессе его профессиональной подготовки возможно благодаря тому, что в учебные планы педагогических вузов включены дисциплины, дающие антропологические знания и знакомящие с педагогическими технологиями, адекватными антропологическому подходу к воспитанию, предусмотрены практики, позволяющие применить антропологическое знание и адекватные ему техноло-

гии в реальном педагогическом процессе, а также при наличии у преподавателей ряда личностных и профессиональных качеств. Антропологическая направленность учителя, реализуемая в антропологическом подходе к воспитанию, влияет на студентов, постольку, благоприятствует развитию у них инициативности, творческой, ответственности, эрудированности, активности, толерантности.

В вузе, где педагоги обладают антропологической направленностью, воспитательный процесс имеет четко выраженный целостный, осмысленный, центрированный на развитии человека характер. Образовательное учреждение, в котором преподаватели обладают антропологической направленностью, становится психологически комфортным пространством, в котором у учащихся формируются и развиваются установки: на личностное и профессиональное развитие; самосовершенствование через активный диалог; творчество; уважение другого человека как личности и индивидуальности; сотрудничество. Психолого-педагогическими условиями развития антропологической направленности учителя в процессе его профессиональной подготовки являются следующие: соблюдение принципов модернизации современного педагогического образования (универсальность, интегративность, целостность, педагогическая компетентность, вариативность); внедрение в учебный процесс методов активного обучения антропологическому знанию; создание при активном участии учащихся такой материальной среды и духовной атмосферы образовательного учреждения, которые повседневно утверждают ценностное отношение к студенту, стимулируют студентов к овладению инновационными технологиями профессиональной деятельности, адекватными их природе, к творческому взаимодействию преподавателей и студентов, студентов между собой как участников образовательного процесса. Педагога, обладающего антропологической направленностью, отличает ряд значимых для его профессиональной деятельности качеств. Прежде всего, речь идет о том, что такой педагог – это целостная, творческая, ответственная личность, способная к адекватному самоанализу и самооценке, ориентированная на будущее, у него сформировано научное и социально-философское мировоззрение. Для такого педагога характерны методологическое единство педагогического сознания, не авторитарность, позитивное отношение к учащемуся, установка на неформальное, внеаудиторное общение с воспитанником, на организацию целостного воспитательного процесса. Такие педагоги осознанно стремятся стать для своих учеников не просто источником знаний, а позитивной, уважаемой личностью[3].

Список литературы

1. Деркач А.А., Засыкин В.Г. Акмеология. – СПб.: Питер, 2003. – 256 с.
2. Слостенин В.А. Антропологический принцип педагогического образования. Смоленск, 1995.
3. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология человека. М., 1995.
4. Хуторской А. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированного образования // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58–64.
5. Хуторской А.В. Определение общепредметного содержания и ключевых компетенций как характеристика нового подхода к конструированию образовательных стандартов. [Электронный ресурс]. // Вестник Института образования человека. – 2011. – № 1. – Режим доступа: <http://eidos-institute.ru/journal/2011/103/> (дата обращения 20.03.19).
6. Шадриков В.Д. Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход // Высшее образование сегодня. – 2004 №8. – С. 120-128.
7. Шелер М. Теории и понятия педагогической антропологии. М., 1994.

**ТАРАСУК НАТАЛЬЯ АЛЕКСАНДРОВНА,
МАШКИНА НАТАЛЬЯ ПАВЛОВНА**
г. Курск, ФГБОУ ВО «Курский государственный университет»
n_a_tarasuk@mail.ru, mashkinanatasha@mail.ru

ПРИМЕНЕНИЕ ЦИВИЛИЗАЦИОННОГО ПОДХОДА В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ СТРАТЕГИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ БУДУЩИХ МАГИСТРОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Статья посвящена особенностям реализации цивилизационного подхода в процессе формирования стратегий профессионального общения будущих магистров педагогического образования. Авторы статьи рассматривают возможности использования технологии модерации в рамках цивилизационного подхода в процессе формирования указанных стратегий в профессиональном иноязычном образовании.

Ключевые слова: цивилизационный подход, стратегии профессионального образования, технология модерации, магистры педагогического образования.

Одним из приоритетных подходов в современном профессиональном иноязычном образовании в условиях глобализации является цивилизационный подход, направленный на формирование личности будущего педагога с глобальным мышлением, способного гибко ориентироваться и оперативно решать педагогические задачи в процессе коммуникации с представителями различных стран в условиях глобализации. Цивилизационный подход предусматривает учет в образовательном процессе основных закономерностей существования и функционирования современной цивилизации с учетом национально-культурных особенностей представителей различных стран и культур.

Применение цивилизационного подхода позволяет обеспечить вовлечение будущих магистров в процесс взаимодействия с возможными зарубежными социальными партнерами в ходе выполнения ими таких ведущих видов деятельности как педагогическая, научно-исследовательская, проектная, методическая, управленческая, культурно-просветительская [3, с.1].

Важнейшим фактором, обеспечивающим успешную реализацию цивилизационного подхода, в процессе формирования профессиональных стратегий будущих магистров педагогического образования является адекватный выбор содержательной основы обучения. Содержание обучения должно быть направлено на овладение стратегиями профессионального общения, которые раскрывают будущему педагогу возможные пути и способы, обеспечивающие устойчивое развитие личности обучающегося с помощью средств иноязычной коммуникации. Стратегии иноязычного общения обеспечивают не только решение учебных и развивающих задач, но, что самое главное, обеспечивают аксиологическую направленность образовательного процесса. В этой связи в качестве наиболее значимых для будущих магистров профессионально-ориентированных тем педагогической направленности в сфере иноязычного образования, должны выступать следующие: «Иноязычное общение как канал развития, обучения, воспитания и познания обучающихся», «Особенности осуществления иноязычного общения в поликультурной среде в России и за рубежом», «Адекватные стратегии и приемы профессионального общения с представителями Запада и Востока», «Сохранение национальной идентичности в условиях поликультурного общения», «Особенности осуществления поликультурного взаимодействия в условиях глобализации», «Диалог культур как основа осуществления профессиональной деятельности в сфере иноязычного образования».

Одним из важных положений, обеспечивающих эффективное овладение стратегиями профессионального общения, является положение И.И. Халеевой. По её мнению, при реализации процесса обучения иностранным языкам и культурам необходимо учитывать структурные признаки отдельных культур. Этими признаками можно считать следующие:

национальный характер, восприятие окружающего мира, ценностные ориентации, обычаи, нормы, образцы поведения [4, с. 12]. Данное положение неразрывно связано с реализацией принципа диалога культур, в соответствии с которым продуктивный диалог базируется на присвоении наиболее значимых мировых ценностей, которые объединяют представителей различных стран.

Следующим важнейшим положением, обеспечивающим эффективность реализации цивилизационного подхода в процессе формирования стратегий иноязычного общения является опора на принцип культурной рефлексии, который позволяет обучающимся осознать особенности своей национальной идентичности в поликультурном мире и необходимость её сохранения в условиях глобализации. Реализация принципа культурной рефлексии дает возможность сохранить свои «духовные скрепы» и руководствоваться ими в условиях взаимодействия различных языков и культур с целью представления и защиты интересов своей родины [2, с. 2].

Успешность процесса формирования стратегий профессионального общения на основе цивилизационного подхода обеспечивается правильным выбором технологии обучения. Представляется целесообразным в качестве ведущей применять технологию модерации, которая представляет собой систему техник и методов, используемых для формирования мнений, поиска решений, сбора информации, а также разработки совместного решения в процессе профессиональной деятельности [1, с.3]. Технология модерации позволяет создавать атмосферу взаимного обучения; формировать стремление к консенсусу, преодолевать барьеры в коммуникации, создавать необходимый психологический климат в поликультурной среде, гибко строить образовательную деятельность в соответствии с постоянно меняющимися условиями поликультурного взаимодействия. Технология модерации базируется на реализации ряда этапов. Первым этапом является мотивационно-стимулирующий, предполагающий создание мотивационно-стимулирующей среды на иностранном (английском) языке и объяснение заданий в условиях профессиональной педагогической деятельности. Следующий этап – информационный, предусматривающий сбор актуальной информации по заданной теме. Третьим этапом является – проектировочный. На данном этапе происходит уточнение выбранной проблемы на иностранном языке, её разработка и возможные пути решения. Далее следует этап обсуждения, во время которого происходит продуктивная дискуссия с учетом мнений всех участников. Заключительным этапом является планирование долгосрочных профессиональных целей. На данном этапе подводятся итоги и планируется разработка наиболее значимых профессиональных ориентаций.

Применение цивилизационного подхода и технологии модерации, которая непосредственно с ним связана, позволяет сформировать у будущих магистров следующие виды компетенций, а именно:

- проводить анализ социально значимых проблем и процессов в различных видах профессиональной и социальной деятельности в условиях взаимодействия с зарубежными коллегами (ОК-1);
- иметь навыки публичного выступления, ведения дискуссии, сотрудничества, осуществления воспитательной и педагогической деятельности (ОК-5);
- реализовывать этические аспекты профессиональной деятельности в общении с субъектами профессиональной деятельности (ПК-1);
- анализировать результаты собственной деятельности для предотвращения ошибок, вызванных недостатком знаний (ПК-4);
- получать информацию из различных источников на иностранном языке (ПК-9).

В процесс формирования профессиональных стратегий будущих магистров на основе цивилизационного подхода необходимо включить следующие составляющие: информацию о социокультурном портрете собеседников, информацию о стратегиях и средствах социокультурного общения, модели социокультурного поведения в соответствии с принятой

ролью и ситуацией общения, информацию о коррекции неадекватного речевого поведения, модели профессионального взаимодействия в определенном социокультурном контексте.

Список литературы

1. Владимирова В.В. Использование техники модерирования для повышения уровня компетентности студентов и Преподавателей // Компетентностный подход в образовании: Некрасовские чтения – 2004. URL: <http://www.nekrasovspb.ru/publ.php?ev=3&id=29> (дата обращения: 13.04.2019).
2. Данилюк А.Я., Кондаков А.М., Тишков В.А. Концепция духовно-нравственного воспитания российских школьников – 2014.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование (уровень магистратуры) от 2014 г.
4. Халева И.И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи. М.: МГЛУ, 2001. 210 с.

ТУРЯНСКАЯ ОЛЬГА ФЕДОРОВНА

г. Луганск, ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко»
turjanskof@mail.ru

МОДЕЛЬ ЛИЧНОСТИ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ КАК ПСИХОЛОГО-ДИДАКТИЧЕСКАЯ ОСНОВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

В статье дана характеристика видам интеллекта, эмоционально-ценностных отношений, образов «Я-концепции» личности, которые актуализируются и развиваются в образовательном процессе как элементы единой психологической системы. Обосновывается, что условием построения эффективного учебного процесса является ориентация на психологические качества личности, представленные в виде единой модели, все структурные элементы которой взаимосвязаны и взаимообусловлены.

Ключевые слова: личность, структура личности, виды интеллекта личности, виды эмоционально-ценностных отношений, виды учебной деятельности, виды образов «Я-концепции».

Федеральный государственный образовательный стандарт ориентирует педагога на то, чтобы средствами учебно-воспитательного процесса обеспечить «становление личностных характеристик выпускника», т. е. на обеспечение целостного процесса становления и развития личности в обучении. Решение этой задачи неотъемлемо связано с самоопределением каждого учителя относительно следующих теоретически важных вопросов: какое понимание категории «личность» может стать теоретической основой построения процесса обучения? Какие структурные компоненты личности могут быть актуализированы и развиты средствами целенаправленно организованной учебной деятельности школьников?

В психологическом словаре даётся следующее определение категории «личность» – «это феномен общественного развития, конкретный человек, который имеет сознание и самосознание. Личность – саморегулирующаяся динамическая функциональная система непрерывно взаимодействующих между собой свойств, отношений и действий, которые складываются в процесс онтогенеза человека» [12]. Очевидно, что такое определение личности нуждается в том, чтобы раскрыть содержание указанных существенных «свойств», «отношений» и «действий», характер их взаимосвязи.

Наше понимание структурного строения личности, её существенных признаков базируется на системном подходе к её определению как естественному единству эмоциональной,

умственной (интеллектуальной) и волевой (поведенческой) сфер человека и его самосознания [3; 4; 5; 11].

Интеллектуальная сфера личности традиционно определяется как стабильный признак личности, которая развивается во взаимодействии собственной наследственности и окружающей среды [3; 5; 9; 11]. Альтернативная точка зрения определяет интеллект как способности, которые развиваются (Р. Дж. Стернберг, Дж. Б. Форсайт, Дж. Хедланд и др) [10, с. 2]. Интеллект, о котором идёт речь – это форма опыта, который приобретается, а интеллектуальная сфера личности, по мнению этих психологов представлена теми или иными способностями человека к успешной деятельности [10, с. 13]. При этом, способность к успешной самореализации в том или ином виде деятельности характеризует человека как имеющего тот или иной вид интеллекта. Человек достигает успеха, познавая, как следует пользоваться личными моделями силы и слабости, которые связаны с конкретными видами интеллекта [Там же].

Опираясь на позицию Р. Стернберга и др. зарубежных психологов, выделим виды интеллекта личности, которые актуализируются и развиваются в обучении в процессе соответствующих видов деятельности:

– *аналитический интеллект*. Это интеллектуальные способности, которые обуславливают критическое мышление: анализ, оценку, решение познавательной задачи; обеспечивают успех в восприятии и осознании новой информации, в ее усвоении, обобщении, систематизации и дальнейшем использовании, т.е. в познавательной деятельности;

– *практический интеллект*. Это интеллектуальные способности, проявляющиеся как инструментальные идеи, которые необходимы, когда интеллект действует в контексте реального мира. Это те способности, которые люди проявляют во время решения практических задач, достижения конкретных практических целей, т.е. в ходе практической деятельности.

– *креативный интеллект*. Это творчески-поисковые способности, которые позволяют личности решать творческие задачи, обеспечивают человеку успешный выход за границы существующего опыта с целью отыскать новые интересные идеи, создать нечто принципиально новое, что и составляет продукт этого (творчески-поискового) вида интеллектуальной деятельности;

– *эмоциональный интеллект*. Это способность человека осознавать смысл эмоций и использовать это понимание, чтобы определять причины возникновения проблем и решать эти проблемы (Mayer, Salovey, 1997).

– *социальный интеллект*. Это способность человека понимать других или поступать мудро по отношению к другим людям (Thorndike, 1920). Решать задачи, связанные с общением, налаживанием отношений с другими людьми и этим путем – через общение и контакты с другими людьми решать возникающие проблемы.

Для педагогической практики значимым является вывод Р. Стернберга о том, что учащиеся, которым в обучении были созданы условия, соответствующие их способностям, превосходили по результатам обучения тех учащихся, которым эти условия обучения не подходили. Если способ обучения соответствует стилю мышления обучающихся, виду их интеллекта, то они достигают лучших результатов. Р. Стернберг утверждает, что условием эффективного обучения является соответствие процесса обучения типу мышления личности обучающегося [10, с. 100]. Таким образом, требуется такое построение учебного процесса, который обеспечит актуализацию и системное развитие различных видов интеллекта личности: *академического, практического, креативного, социального и эмоционального*. Системный подход к построению обучения обусловлен тем, что в реальной жизни различные виды интеллекта функционируют как единая система, во взаимосвязи.

Узнать о своих способностях (о ведущем виде своего интеллекта) учащийся может только в процессе включения в различные виды учебной деятельности, каждый из которых является механизмом развития определенного вида интеллекта. А именно: а) аналитический интеллект развивается в процессе репродуктивно-познавательной деятельности; б)

практический интеллект развивается в процессе репродуктивно-практической деятельности; в) креативный – в процессе творчески-поисковой, г) эмоциональный – в процессе ценностно-смысловой (оценочной); д) коммуникативный – в процессе коммуникативной деятельности (интеракция, взаимодействие, общение).

Системное включение в различные виды учебной деятельности не только обеспечивает развитие различных видов интеллекта, но и развитие связанных с ними механизмов рефлексии, самосознания, самооценки и самоопределения, предоставляет возможность личности искать ответы на вопросы: «Кто Я?», «Какой Я?». Другими словами, – получать представление о собственных способностях и соответствующих им образах «Я», и на этой основе переживать (или нет) самоуважение [2; 10]. Развитие интеллектуальных способностей и проявление их в процессе различных видов учебной деятельности позволяет обучающимся выявить и осознать свои сильные и слабые стороны, таким образом создается «Я-концепция» личности.

Эмоциональная сфера личности представлена эмоциональными переживаниями, чувствами, стремлениями, интересами, которые актуализируются в обучении через механизм личностного эмоционально-ценностного отношения к действительности, к себе, к другим, к миру вообще. По мнению Б. Братуся, В. Мясичева, С. Рубинштейна, личность проявляется в системе собственных эмоционально-ценностных отношений, именно они складываются в её «ядро». Содержанием эмоционально-ценностного отношения является переживание и осознание общего блага как личностной ценности [5; 9; 11].

Система эмоционально-ценностных отношений личности школьника, которая актуализируется средствами обучения, включает в себя следующие виды: *познавательное отношение* (истина осознается и переживается как ценность, проявляется в стремлении к решению познавательной задачи, в активной познавательной деятельности); *практическое отношение* (стремление к успешному решению практической задачи, к действию, результат и процесс которого осознается и переживается как лично значимый; этот вид отношения актуализируется в активной практической деятельности); *творческо-поисковое* (стремление к творчеству, к решению творческой задачи, процесс поиска решения проблемы переживается и осознается как личностная потребность, проявляется в творчески-поисковой деятельности); *нравственное отношение* (переживание и осознание моральных ценностей как лично значимых, проявляется в ценностно-смысловой, оценочной деятельности); *эстетическое* (переживание и осознание эстетических ценностей как лично значимых, проявляется в ценностно-смысловой, оценочной деятельности); *межличностные* (ценностное отношение к людям, стремление к процессу взаимодействия с ними, появляется в доброжелательном или эффективном взаимодействии с другими) [4; 6; 8; 11].

По утверждению К. Абульхановой-Славской, к этим условиям относится оптимальная организация учебной деятельности учащихся. Под «оптимальной организацией» автор понимает «степень соответствия задач деятельности с возможностями субъекта (тяжесть, пропорциональность, своевременность ...» [1, с. 37]. Именно эта мера соответствия выступает критерием качества осуществления деятельности. По утверждению психолога, если результаты учебной деятельности не являются достаточно высокими, это свидетельствует о том, что задачи деятельности недостаточно согласованы с возможностями и способностями учащихся, что приводит к отказу от деятельности, срывам личности, психологическим травмам. Именно такую «цену» платит растущая личность за непосильную деятельность [1]. Таким образом, если мы обеспечиваем продуктивность и эффективность учебной деятельности, то обеспечиваем положительное отношение к ней со стороны учащихся, развитие ведущих видов их интеллекта, и при этом – развитие позитивной «Я – концепции».

При этом психологи утверждают, что все вышеуказанные сферы человеческой природы – эмоциональная, интеллектуальная, волевая – только тогда проявляются как структурные элементы личности, когда носят «проактивный» характер (С. Кови). А именно: в том случае, когда их объединяет, пронизывает и связывает *самосознание*, направленное на сво-

бодное, ответственное, сознательное определение человеком своего собственного «образа Я», «образа-себя-в бытии» [2, с. 80 – 160].

Учитывая вышесказанное, предлагаем модель психологических качеств личности учащегося, осознание которой позволит учителю целенаправленно реализовывать системно-деятельностный подход к построению обучения (см. Таблица 1.)

Предлагаемое в данной таблице графическое описание структуры личности позволит учителю связать в единую систему такие психолого-педагогические категории как «модель личности», а также – «учебная деятельность и ее виды», «виды интеллекта», «виды эмоционально-ценностных отношений, актуализируемых в образовательном процессе», образы «Я», возникающие в ходе и результате учения, определить их как механизмы становления личности в обучении. Предлагаемое описание позволяет наглядно продемонстрировать следующие выводы психологической науки о структуре личности. *Интеллектуальная сфера личности* (интеллектуальные способности) включает в себя следующие виды интеллекта: аналитический, практический, креативный, эмоциональный, социальный. *Эмоциональная сфера личности* (эмоциональные способности) представлена системой эмоционально-ценностных отношений к действительности и включает в себя: познавательное; практическое; творчески-поисковое; нравственное, эстетическое, межличностное отношения к действительности. *Волевая сфера личности* (волевые способности) представлена системой внутренних мотивов, актуализация и развитие которых происходит путем включения учащихся в различные виды учебной деятельности: репродуктивно-познавательную, репродуктивно-практическую, творчески-поисковую, ценностно-смысловую (оценочную), коммуникативную (интерактивную), и обеспечения ее продуктивности. *Сфера самосознания личности* представлена системой взглядов человека на самого себя, системой образов «Я», возникающих в процессе реализации разных видов учебной деятельности: «Я – успешный /не успешный», «Я – знающий /не знающий», «Я – умелый /не умелый», «Я – способный решать проблемы /не способный» и т.п.

Таблица 1.

Ориентировочная модель личности, способы ее развития в обучении

| <i>Система психологических качеств личности (модель)</i> | | | | Способ развития |
|--|-----------------------------------|---|---|----------------------------------|
| Интеллектуальные способности | Эмоциональные способности | Волевые способности | Самосознание образы «Я-концепции» | Виды учебной деятельности |
| Аналитический интеллект | Познавательное отношение | Готовность к выполнению познавательных задач | Образ «Я – знаток», «Я – знаю» | Репродуктивно-познавательная |
| Практический интеллект | Практическое отношение | Готовность к выполнению практических задач | Образ «Я – умелый» «Я – умею» | репродуктивно-практическая |
| Креативный интеллект | Творчески-поисковое отношение | Готовность к выполнению творческо-поисковых задач | Образ «Я – способен решить проблему», «Я – смогу создать» | творчески-поисковая |
| Эмоциональный интеллект | Моральное, эстетическое отношение | Готовность к выполнению оценочных задач | Образ «Я – человек», «Я – личность» | ценностно-смысловая (оценочная) |
| Социальный интеллект | Межличностное отношение | Готовность к выполнению интерактивных задач | Образ «Я – партнёр» «Я – значимый» | коммуникативная (интерактивная) |

Все элементы модели личности связаны между собой. Место каждого из элементов в таблице иллюстрирует его отношение с другими элементами системы. Так, каждому конкретному виду интеллекта соответствуют – адекватное эмоционально-ценностное отношение к действительности, мотив деятельности и позитивный или негативный образ «Я», который формируется в процессе деятельности как ее психологический результат.

Таким образом, эффективная организация образовательного процесса предполагает: понимание личности как природного, естественного единства, состоящего из системы определенных психологических сфер индивида (интеллектуальная, эмоциональная, волевая, самосознания), каждая из которых представляет собой совокупность, состоящую из перечня ведущих признаков (см. Таблица 1.), развивающихся в процессе соответствующего вида учебной деятельности (репродуктивно-познавательная, репродуктивно-практическая, творчески-поисковая, ценностно-смысловая, коммуникативная).

Включение обучающегося в тот вид учебной деятельности, который соответствует виду его ведущего интеллекта, т.е. его интеллектуальным способностям, обеспечивает ему достижение успеха и развитие позитивного образа «Я» как психологического результата образовательного процесса.

Список литературы:

1. Абульханова-Славская К. А. Деятельность и психология личности /К. А. Абульханова-Славская. – М.: Наука, 1980. – 335 с.
2. Адлер А. Индивидуальная психология, её гипотезы и результат / А. Адлер // Психология личности: [в 2 т.: хрестоматия / ред.-сост. Д. Я. Райгородский]. – Самара, 2006. – Т. 1. – С. 163–178.
3. Асмолов А. Г. Личность как предмет психологического исследования / А. Г. Асмолов. – М.: Изд-во МГУ, 1984. – 104 с.
4. Бахтин М. М. К философии поступка / М. М. Бахтин // Философия и социология науки и техники. – М., 1986. – С. 80–160.
5. Братусь Б. С. Аномалии личности / Б. С. Братусь. – М.: Мысль, 1988. – 301, [2] с.
6. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. – СПб.: Питер, 2004. – 512 с.: ил.
7. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
8. Лернер И. Я. Взаимосвязь обучения и воспитания в целостном учебно-воспитательном процессе / И. Я. Лернер // Новые исследования в педагогических науках: [сб. ст. / отв. ред. М. Н. Скаткин.]. – М., 1986. – № 2 (48). – С. 14–18.
9. Мясищев В. Н. Структура личности и отношения человека к действительности / В. Н. Мясищев // Психология личности : тексты / под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, А. А. Пузырея. – М., 1982. – С 35–38.
10. Практический интеллект / Р. Дж. Стернберг, Дж. Б. Форсайт, Дж. Хедланд и др. / под общ. ред. Р. Стернберга ; пер. с англ. К. Щукина, Ю. Буткевич. – СПб. : Питер, 2002. – 265 с. – (Мастера психологии). – 272 с.
11. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. Человек и мир / С. Л. Рубинштейн. – СПб. [и др.] : Питер, 2003. – 508 с. – (Мастера психологии).
12. Словарь практического психолога / Сост. С. Ю. Головин. – Минск: Харвест, М., 2003. – С. 256.

ШУМИЛОВА ЕЛЕНА АРКАДЬЕВНА

г. Краснодар, ГБОУ «Институт развития образования» Краснодарского края
shumilovae2005@yandex.ru**СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ
БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-ДЕФЕКТОЛОГОВ
В АСПЕКТЕ АНТРОПОЛОГИЧЕСКОГО ЗНАНИЯ**

В статье рассмотрен важный компонент профессиональной деятельности педагога-дефектолога – социально-коммуникативная компетентность (СКК). Проанализированы причины недостаточной сформированности СКК будущих педагогов. На основе исследования содержательной стороны СКК представлены ее отличительные черты, структура и основные компоненты в аспекте антропологического знания.

Ключевые слова: социально-коммуникативная компетентность, профессионализм, педагогическое мастерство.

Современное развитие общества, экономики, масштабные изменения, происходящие в системе образования, вызывают необходимость разработки механизмов формирования личности педагога, способного к структурному анализу существующей ситуации, активно участвующего в социокультурной деятельности, самостоятельно и ответственно принимающего решения в постоянно меняющихся условиях.

Одним из таких механизмов, безусловно, является компетентностный подход. Сущностным в понимании компетентностного подхода является создание психолого-педагогических условий, обеспечивающих возможности личностного роста, а основные понятия данного подхода – компетенция и компетентность находятся в прямой, и в инверсионной (обратной) зависимости. Компетентность с профессионально-педагогических позиций трактуется многими исследователями как совокупность профессиональных, личностных качеств личности, обеспечивающих эффективную реализацию компетенций.

Термины компетенция и компетентность используются в последнее время практически во всех исследованиях, посвященных воспитанию и обучению в высшей школе. Понятие компетенция большинством авторов, занимающихся исследованием данной проблемы, рассматривается как «готовность человека к мобилизации знаний, умений и внешних ресурсов для эффективной деятельности в конкретной жизненной ситуации» [5, с. 23].

Построение профессионального педагогического образования на основе антропологического подхода и его использование при оценке качества подготовки будущих педагогов-дефектологов актуализировало целое направление проблем, связанных с определением способов формирования не отдельных знаний, умений, а значимых компонентов профессиональной компетентности, к числу которых, безусловно, относится социально-коммуникативная компетентность (СКК), обеспечивающая решение сложнейших комплексных педагогических задач.

В педагогической науке вопрос о профессиональных умениях педагога разработан очень подробно. Профессионально значимые качества служат предметом исследования уже не один десяток лет (П.П. Блонский, А.С. Макаренко, С.Т. Шацкий, В.А. Сухомлинский, Ю.К. Бабанский, Ю.Н. Кулюткин). В работах Н.В. Кузьминой, Ф.Н. Гоноболина, В.М. Шепеля, В.А.Сластенина и др. называются самые различные наборы качеств, имеющие отношение к тем или иным сторонам личности педагога и нужных, по мнению авторов, для достижения успеха в профессиональной деятельности. Формирование профессиональной компетентности студентов педагогических и непедагогических вузов изучалось В.А. Адольфом, Ю.В. Варданян, А.М. Кочевым, С.В. Мелешинной, И.П. Родионовой, Е.Р. Чуксиной и др.

Однако некоторые понятия, связанные с характеристикой профессиональной деятельности педагога, требуют дальнейшего осмысления. Одно из них – *социально-коммуникативная компетентность*, которая описывается весьма неоднозначно и подменяется другими терминами. В связи с этим, *целью* настоящей статьи является представление теоретического обоснования проблемы формирования социально-коммуникативной компетентности, описание причин ее несформированности и рассмотрение практических аспектов проблемы формирования СКК будущих педагогов-дефектологов в аспекте антропологического знания.

Несмотря на существенный интерес исследователей и значительность полученных к настоящему времени результатов, проблема формирования СКК будущих педагогов, которым предстоит проектировать свою профессиональную деятельность в системе специального или инклюзивного образования, по-прежнему в достаточной степени не решена.

Основными причинами этого являются:

- отсутствие общепризнанного понимания социально-коммуникативной компетентности как комплексного феномена, требующего специально организованных мер по его формированию;
- недостаточная разработанность теоретико-педагогических основ процесса формирования социально-коммуникативной компетентности, отражающих его природу, сущность и возможности совершенствования;
- неразработанность содержательного и методико-технологического аспекта формирования социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов-дефектологов в условиях профессиональной подготовки;
- несоответствие уровня развития технологии измерения и оценивания результатов формирования социально-коммуникативной компетентности современным требованиям к оценке качества в образовательной сфере.

Таким образом, **актуальность** исследования проблемы формирования СКК будущих педагогов-дефектологов определяется:

1. Эволюционными тенденциями в образовании, связанными с необходимостью подготовки будущих педагогов-дефектологов к осуществлению социально-коммуникативной деятельности в условиях реализации идей инклюзивной модели образования;
2. Нереализованным потенциалом высших учебных заведений в подготовке высококвалифицированных педагогических кадров, способных эффективно осуществлять социально-коммуникативную деятельность;
3. Повышением требований к уровню социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов-дефектологов;
4. Недостаточной разработанностью технологического-методического аппарата измерения и оценивания эффективности процесса формирования социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов-дефектологов.

На современном этапе развития системы высшего профессионального образования под влиянием международных организаций, идеями внедрения профессиональных стандартов появились попытки раскрыть модель выпускника через пересекающиеся понятия: «трудовые действия», «ключевые квалификации», «профессиональная квалификация» и «ключевые компетенции» и т.д. Разделяя тезис о важности отбора ключевых компетентностей со многими авторами (В.А. Кальней, О.Е. Лебедев, М.Н. Певзнер, С.Е. Шишов и др.), мы остановимся на понятии «социально-коммуникативная компетентность», которая не только включается во все совокупности ключевых компетентностей, но и, на наш взгляд, является в них смыслообразующей.

Социально-коммуникативная компетентность является органичной составляющей общей профессиональной компетентности специалистов, ориентированных на работу с людьми (Ю.Н. Емельянов, Э.Ф. Зеер, Е.А. Климов, Л.А. Петровская, Н.С. Пряжников и др.), а, следовательно, формирование социально-коммуникативной компетентности может стать тем аспектом, который позволит формировать личность педагога, успешно социализи-

зирующегося и обладающего высоким уровнем коммуникативной компетентности. На наш взгляд, именно *социально-коммуникативная компетентность* обеспечивает личностный комфорт, профессиональную эффективность и социальную востребованность во всех сферах жизнедеятельности.

Приступая к рассмотрению сущности и особенностей формирования социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов-дефектологов, в первую очередь необходимо, на наш взгляд, выяснить, каково содержательное наполнение данного понятия.

Как значимая и относительно самостоятельная подсистема в структуре профессиональной компетентности, социально-коммуникативная компетентность проявляется в определенной способности взаимодействовать с другими людьми. Понятием социально-коммуникативной компетентности обозначаются возможности человека, занимающегося педагогической деятельностью [4]. Это комплексный термин, и он не сводится только к коммуникативным способностям или социальной осведомленности педагога. На наш взгляд, не следует рассматривать данную компетентность и только как совокупность личностных черт, иначе трактовка возможностей педагога оказывается односторонней [6].

Анализ психолого-педагогических исследований позволяет сделать вывод о том, что «социально-коммуникативная компетентность» рассматривается авторами либо с позиций «социальной», либо с позиций «коммуникативной» компетентности. Действительно, это достаточно близкие по своей сути понятия, которые не только взаимосвязаны, но и взаимообусловлены. Однако понятие «социально-коммуникативная компетентность» не является просто суммой составляющих, но несет специфический смысл, присущий только ему. На наш взгляд, несмотря на различия терминологии, именно *социально-коммуникативная компетентность* – важный компонент структуры и содержания педагогической деятельности и неотъемлемый показатель профессиональной компетентности педагога-дефектолога.

Мы разделяем точку зрения тех авторов, которые рассматривают профессиональную компетентность педагога как характеристику его профессионализма, как единство теоретической и практической готовности к осуществлению педагогической деятельности. Понимая социально-коммуникативную компетентность педагога-дефектолога как важнейшую составляющую его общей профессиональной компетентности, мы определили ее, с одной стороны – как готовность и способность к осуществлению социально-коммуникативной деятельности в условиях педагогического процесса, с другой – как интегративную характеристику уровня профессиональной подготовленности педагога, основанную на фундаментальных психолого-педагогических знаниях и выработанных коммуникативных умениях, проявляющихся в единстве с личностными качествами, обеспечивающими интеграцию человека в общество и успешную реализацию в профессиональной деятельности [7].

Мы считаем, что социально-коммуникативная компетентность «отражает особенности организации знаний относительно системы общественных отношений, социума, в котором живет человек, и межличностного взаимодействия». Именно социально-коммуникативная компетентность, «позволяет ориентироваться в любой социальной ситуации, адекватно ее оценивать, принимать верные решения и достигать поставленных целей» [2, с.126].

Именно высокий уровень сформированности социально-коммуникативной компетентности позволяет педагогу переструктурировать всю систему ранее приобретенных знаний и «перекодировать» новые знания таким образом, чтобы, в свою очередь, формировать у своих учащихся дифференциально-, социально-, аутопсихологические компоненты усвоения этих знаний, т.е. чтобы усвоение этих знаний стало средством развития их способностей.

Исследование *содержательной стороны СКК* позволило выявить ее следующие отличительные черты. Это, прежде всего, наличие способности к:

- сотрудничеству в коллективной деятельности;

- установлению «горизонтальных» и «вертикальных» контактов;
- пониманию, восприятию других, толерантности;
- разрешению конфликтов и т.д.

Кроме того, изучение состояния выбранной нами проблемы в теории и практике высшей школы позволило сделать вывод о том, что социально-коммуникативная компетентность не образуется самостоятельно и требует специальных усилий по ее формированию.

Рассматривая *структуру СКК*, мы выделяем пять составляющих:

1) *Социально-коммуникативная адаптивность* – пластичность, гибкость в общении, умение взаимодействовать с различными людьми, легко приспосабливаться к изменяющимся обстоятельствам, делать переоценку событий, активно находить в них свое место.

2) *Стремление к согласию* – отсутствие боязни несовпадения мнений, расхождений во взглядах, стремление по каждому вопросу иметь свою точку зрения и отстаивать ее, но в то же время, умение все проблемы решить «мирным путем», уступить, договориться.

3) *Толерантность* – умение без раздражения и вражды относиться к чужому мнению, взглядам, характеру, привычкам, быть терпимым.

4) *Оптимизм* – жизнелюбие, вера в себя, в свои возможности, жизнерадостность и увлеченность.

5) *Фрустрационная толерантность* – способность человека противостоять разного рода жизненным трудностям без утраты психологической адаптации, в ее основе лежит способность адекватно оценивать реальную ситуацию, с одной стороны, и предвидеть позитивное решение – с другой [2].

Дальнейшее изучение проблемы способствовало выявлению *основных компонентов СКК*. Рассмотрим их.

1. *Социально-когнитивный* – понимание сущности и социальной значимости профессии, проявление устойчивого интереса к ней; представление о современном мире как духовной, культурной, интеллектуальной и экологической ценности, умение видеть свой профессиональный предмет через их призму; представление о духовном мире человека и его роли в современном социуме; знания и умения использования средств коммуникации для привития духовно-нравственных, общечеловеческих ценностей в окружающем социально-профессиональном пространстве.

2. *Коммуникативный* – в своей основе ориентирован на ценностную значимость коммуникативной составляющей профессиональной деятельности и необходимость саморазвития социально-коммуникативной компетентности для успешной профессиональной деятельности. Характеризуется готовностью педагога к позитивному взаимодействию с коллегами и учащимися; готовностью строить коммуникативные отношения на основе знания проблем и особенностей социально-профессиональной среды; готовностью к практической деятельности по решению профессиональных задач на основе владения профессиональной лексикой; умением анализировать и проектировать коммуникативную деятельность с учетом социально-профессиональной среды и конкретной личности; умение обращаться к закономерностям использования теоретических знаний в области коммуникации как средством развития личности и оптимизации деятельности.

3. *Организационно-операционный* – характеризуется наличием у педагога следующих умений: целеполагания с учетом специфики профессиональной деятельности и спектра решаемых задач; прогнозирования и конструирования социально-коммуникативной деятельности; применения психолого-педагогических технологий в процессе взаимодействия с коллегами и учащимися; контроля, коррекции результатов деятельности в соответствии с поставленными целями.

4. *Рефлексивный* – характеризуется устойчивой мотивацией самопознания, саморазвития и самосовершенствования в социально-коммуникативной деятельности; готовностью к проявлению ответственности за выполняемую работу, способностью самостоятельно и эффективно решать проблемы в области профессиональной (социально-коммуникативной) деятельности.

Таким образом, на основе теоретического анализа понятия «социально-коммуникативная компетентность» мы пришли к пониманию сути данной компетентности как совокупности конкретных качеств личности, способностей, социально-коммуникативных знаний и умений, обеспечивающих интеграцию человека в общество, успешную реализацию в профессиональной деятельности, что выражается посредством продуктивного выполнения личностью различных социальных ролей. Кроме того, социально-коммуникативная компетентность является необходимым компонентом общекультурного и профессионального развития личности, поскольку позволяет обеспечить личностно-профессиональное становление будущего педагога-дефектолога и оптимизирует сам процесс профессиональной деятельности.

Изучение теории и практики интересующей нас проблемы позволяет сделать вывод о том, что социально-коммуникативная компетентность рассматривается многими учеными как неотъемлемая составляющая процесса профессиональной социализации личности, помогает индивиду справиться со сменой социальных ролей, предполагает умение сотрудничать, вступать в контакты, легкую совместимость, готовность к изменениям, к самоопределению, социальную ответственность за последствия своих поступков и является качественной характеристикой данного процесса.

Анализ исследований по данной проблеме позволяет сделать следующие **выводы**:

1. Формирование социально-коммуникативной компетентности позволяет решить значимые проблемы в воспитании и обучении будущего педагога-дефектолога, а именно:

- развитие личности и формирование механизмов межличностного взаимодействия в разных социальных ситуациях;
 - подготовку к самостоятельной жизни;
 - профессиональную подготовку.
2. Социально-коммуникативная деятельность предопределяется наличием:
- умения сочетать рациональное и чувственное во взаимоотношениях с коллегами, учащимися;
 - способности слушать, понимать, принимать другого человека и действовать на него убеждающими методами;
 - способности обеспечивать психологическую безопасность всех субъектов образовательного процесса;
 - умения поддерживать благоприятный психологический климат и творческую атмосферу в работе;
 - умения выбирать оптимальный стиль общения в различных коммуникативных ситуациях.

3. Социально-коммуникативная компетентность опирается на врожденные способности индивидуума к взаимодействию, но при этом она должна быть приобретена и сформирована в рамках первичной, вторичной и третичной социализации, осуществляемой в процессе деятельности, в том числе и учебно-профессиональной.

Таким образом, формирование социально-коммуникативной компетентности будущего педагога-дефектолога выступает приоритетной задачей, решение которой определяет успешность профессиональной деятельности в педагогической сфере.

Список литературы

1. Белкин, А.С. Компетентность. Профессионализм. Мастерство / А.С. Белкин. – Челябинск, 2004. – 171 с.
2. Зеер, Э.Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход / Э.Ф. Зеер, А.М. Павлова, Э.Э. Сыманюк. – М.: Моск. психол.-соц. институт, 2005. – 216 с.
3. Кузьмина Н.В., Профессионализм педагогической деятельности / Н.В. Кузьмина, А.А. Реан. – СПб., 1993. – 172 с.

4. Маскин, В.В. Алгоритм перехода образовательного учреждения к компетентностному подходу / В.В. Маскин, А.А. Петренко, Т.К. Меркулова. – М.: АРКТИ, 2006. – 64 с.

5. Сергеев, И.С. Как реализовать компетентностный подход на уроке и во внеурочной деятельности: Практическое пособие / И.С. Сергеев, В.И. Блинов. – М.: АРКТИ, 2007. – 132 с.

6. Шумилова, Е.А., Организационно-педагогические условия формирования социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов / Е.А. Шумилова // Современная высшая школа: инновационный аспект: научно-методический журнал. – Челябинск. – № 1, 2014. – С.21-27.

7. Шумилова, Е.А. Социально-коммуникативная компетентность как предмет исследования / Е.А. Шумилова // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование, здравоохранение, физическая культура. – Челябинск. – № 16 (71), 2006. – С. 150-154.

ЦИУЛИНА МАРИНА ВЛАДИМИРОВНА

г. Челябинск, ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет»
ciulinamv@cspu.ru

АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ РЕФЛЕКСИВНО-ЦЕННОСТНОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ

В статье рассматриваются антропологические аспекты проблемы рефлексивно-ценностного сопровождения профессиональной педагогической подготовки. Представлено авторское определение понятия «рефлексивно-ценностное сопровождение профессионально-творческой подготовки студентов педагогических вузов»; выделены структура, функции рассматриваемого явления; стратегии реализации названных функций в образовательном процессе, а также коммуникативные умения, необходимые для их реализации.

Ключевые слова: антропология, педагогическое сопровождение, профессионально-творческая подготовка, рефлексивно-ценностное сопровождение профессионально-творческой подготовки.

В современной науке на центральное место занимает антропологический подход. С.С. Аванесов, говоря о коррекции базовых ориентирах современной антропологии, отмечает, что антропологическая проблематика является основой и сутью любой проблематики, «человек должен понять, что происходит с ним, чтобы понять, что происходит, потому что все, что происходит, – это именно то, что происходит с ним» [1, с. 8].

В.И. Мищенко отмечает, что термин «педагогическая антропология» в настоящее время употребляется в двух значениях: «как основа интеграции достижений разных наук, которые позволяют углубить представление разных ... об образовании и воспитании» и «как философское знание о человекоизмеряемости образования и воспитания, их значимости во всех сферах человеческого бытия и их социокультурные репрезентации» [2, с. 229].

Предметом нашего исследования является педагогическое сопровождение, обеспечивающее формирование рефлексивно-ценностного отношения к творчеству в профессии педагога в условиях высшего образования. Нами рассмотрен исторический аспект проблемы, выделены четыре этапа ее развития [4]. Социально-историческими предпосылками становления настоящей проблемы рассматриваем изменяющиеся ценности общества, его гуманизация, формируют новый социальный заказ на современного учителя, мобильно и творчески осваивающего новые условия активно меняющейся действительности.

Мы рассматриваем рефлексивно-ценностное сопровождение профессионально-творческой подготовки студентов педагогических вузов как педагогическое явление, имеющее комплексный, управленческий, целенаправленный, адресный, и непрерывный характер, предполагающее осуществление педагогических влияний на объективно обусловленный процесс становления рефлексивно-ценностной позиции будущего педагога в системе креативного образования педагогического вуза, обеспечивающей готовность студентов к творческой самореализации в квазипрофессиональной деятельности, а также к дальнейшему профессионально-творческому самосовершенствованию на протяжении всей жизни [3, с. 41].

Основой процесса рефлексивно-ценностного сопровождения является профессионально-педагогическое творчество субъектов образовательного пространства вуза, понимаемый нами как объективно обусловленный процесс интеллектуально-энергетической, эмоционально-волевой и практической деятельности, который характеризуется направленностью, нацеленностью, организованностью, способностью на поиск нового, нестандартного, оригинального, рационального, оптимального решения педагогических задач и практической реализации в образовательном процессе.

Нами выделены основные структурные *компоненты* рефлексивно-ценностного сопровождения профессионально-творческой подготовки студентов, которые представляют собой систему, отражающую сущность и динамику исследуемого процесса: ценностный, рефлексивный, творческий, коммуникативный, когнитивный. Ценностный компонент обуславливает деятельность, обеспечивающую принятие педагогических и общечеловеческих ценностей, определяющих *внутренний, эмоциональный ориентир поведения и деятельности будущего педагога. Способность к критическому самоанализу и осознанию своей деятельности на основе рефлексии характеризует рефлексивный компонент. Творчество в решении педагогических задач, способность поиска нового, нестандартного, оригинального, рационального, оптимального решения представляет творческий компонент педагогического сопровождения. Способность установления продуктивных, конструктивных, доброжелательных межличностных отношений среди участников коммуникаций характеризует коммуникативный компонент. Когнитивный компонент представлен познанием.*

Также нами выделены *функции* рефлексивно-ценностного сопровождения профессионально-творческой подготовки студентов педагогических вузов: мотивационно-ценностная, когнитивная, коммуникативно-регулятивная, рефлексивно-оценочная, функция саморазвития.

Стратегии реализации названных функций в образовательном процессе:

– мотивационно-ценностная функция – анализ и принятие общечеловеческих и педагогических ценностей как основу профессионально-творческого самоопределения и саморазвития педагога; развитие ценностного поля индивида; самомотивация как стратегия саморазвития;

– когнитивная функция – познавательная активность в основных вопросах профессионально-творческого развития; накопление социально-культурного опыта; формирование индивидуальных образовательных стратегий профессионального самообразования и саморазвития;

– коммуникативно-регулятивная функция – построение и реализация процесса коммуникации с возможностью регулирования отношений на основе рефлексивного анализа; обеспечение связи между духовной культурой и различными сферами общественной практики;

– рефлексивно-оценочная функция – самосознание, сравнение, сопоставление; оценка статуса; оценка результатов своей деятельности и своего развития; социально-нравственная самооценка; самопознание;

– функция саморазвития – самосовершенствование и выработка личностных качеств; сохранение внутренней гармонии и свободы; развитие смыслов и интересов; понимание и толерантность.

Коммуникативные умения, необходимые для их реализации указанных функций:

– для реализации мотивационно-ценностной функции: умения восприятия, анализа, адаптации, субъективации общечеловеческих и педагогических ценностей с учетом особенностей мотивации и самомотивации;

– для реализации когнитивной функции: умение поддерживать высокий интеллектуальный уровень; умения осмысления, декодирования и трансформации различной информации для выработки образовательной стратегии и саморазвития;

– для реализации коммуникативно-регулятивной функции: умения социально-педагогического конструирования и регулирования процессов коммуникации;

– для реализации рефлексивно-оценочной функции: способность обращения к собственному сознанию и осмысления результатов своей активности; способность к критическому самоанализу и оценке своего развития;

– для реализации функции саморазвития: способность проявления внутренней мощи и полноты бытия, исходя из внутренних ресурсов; умения самостоятельного рефлексивного анализа и выработки стратегии собственного развития.

Таким образом, проблема рефлексивно-ценностного сопровождения профессиональной педагогической подготовки нуждается в антропологическом осмыслении.

Список литературы

1. Аванесов, С.С. Антропология сегодня: коррекция базовых ориентиров [Текст] / С.С. Аванесов // Человек. – 2017. – № 3. – С. 5–32.
2. Мищенко, В.И. Философско-педагогическая антропология и ее предметное поле [Текст] / В.И. Мищенко // Научные исследования и современное образование. Сборник материалов Международной научно-практической конференции. Редколлегия: О.Н. Широков [и др.]. – Чебоксары: Центр научного сотрудничества «Интерактив плюс», 2017. – С. 229–230.
3. Циулина М.В. Понятийный аппарат проблемы рефлексивно-ценностного сопровождения профессионально-творческой подготовки студентов педагогического вуза [Текст] / М.В. Циулина, Г.Я. Гревцева // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование и педагогические науки. – 2018. – Том 10. – № 4. – С. 37–47.
4. Циулина М.В. Социально-исторические предпосылки становления проблемы рефлексивно-ценностного сопровождения профессионально-творческой подготовки студентов педагогического вуза [Текст] / М.В. Циулина // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2016. – № 6. – С. 112–122.

Раздел 2. Дидактическая система в педагогическом наследии П.Ф. Каптерева: содержание, проблемы, опыт. Антропологические основания развития дидактической системы учителя как отражение совокупности идей и принципов педагогической антропологии (целостности, саморазвития, социальной, деятельной и творческой сущности человека, природосообразности, культуросообразности и культуротворчества, духовности, сотрудничества, солидарности, диалогичности).

АПУХТИНА ЕЛЕНА ВЛАДИМИРОВНА

г. Луганск, ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко»
elena-apukhtina@mail.ru

П.Ф. КАПТЕРЕВ О СУЩНОСТИ ПСИХОЛОГИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

В статье проанализированы идеи П.Ф. Каптерева о сущности психологизации образовательного процесса. Образовательный процесс рассматривается с учетом различных точек зрения. Рассмотрено понятие саморазвитие как основы процесса самообразования.

Ключевые слова: сущность, образовательный процесс, наглядное обучение, саморазвитие, личность.

Петр Федорович Каптерев – выдающийся педагог и психолог конца XIX – начала XX вв. Его имя хорошо известно по многочисленным научно-педагогическим трудам, фундаментальное значение из которых имеют «Педагогический процесс», «Дидактические очерки. Теория образования», а так же множество монографий и статей, посвященных проблемам профессионального педагогического образования. Педагогические труды П.Ф. Каптерева исследовали многие ученые, их значимость и важность отражена в научных статьях, диссертациях, докладах.

П.Ф. Каптерев в книге «Дидактические очерки. Теория образования» посвящает раздел «Образовательный процесс – его психология» последовательному и детальному анализу данного процесса.

Исследования А.М. Ахатова показали, что П.Ф. Каптерев включает в теорию воспитания восемь взаимосвязанных педагогических блоков, один из которых рассматривает психологизацию педагогического процесса, теорию воспитания и методы воспитания как составляющие «способов оптимизации и интеграции средств и источников воспитания» [1, с. 17].

Целью данной статьи является анализ психологизации педагогического процесса.

По П.Ф. Каптереву «наглядное обучение» должно составить основу образовательного процесса, так как ребенок с рождения воспринимает окружающую действительность с помощью органов чувств, поэтому обучение дошкольников и младших школьников в этот период должно отражать тесную взаимосвязь с деятельностью органов чувств. Ученый обращает внимание на то, что в любом возрасте источником информации служат «впечатления», а результат деятельности органов чувств – развитие ума. Обычная наглядность, уточнял П.Ф. Каптерев, имеет два момента наглядности: начальный момент наглядности и внешняя творческая деятельность, которая включает различные виды деятельности, такие как рисование, лепка, гимнастика и т. п. [3, с. 348].

Так, например, Т.И. Аллонова, изучая педагогические труды П.Ф. Каптерева, обращает внимание на то, что не всегда речь идет о развитии ума, в процессе обучения. О развитии ума стоит говорить только тогда, когда речь идет о проявлении интереса к повышению знаний, в результате саморазвития и самообразования. Автор говорит о том, что родители

начинают обучать ребенка в раннем возрасте, не подозревая о том, что для выявления подлинных талантов необходимо знать его индивидуальность, а «умственная скороспелость» только создает видимость особых индивидуальных способностей [2, с. 11].

«Наглядное обучение» П.Ф. Каптерев рассматривал в утверждении нового способа обучения, возбуждающего внешние органы чувств, результатом которого будет образование конкретных представлений. Между отвлеченными методами и наглядными методами длительное время шла неявная борьба до тех пор, пока школа не ввела наглядное обучение, проявлением которого стало самообразование [3, с. 356].

В результате педагог приходит к выводу: сущность образовательного процесса должна рассматриваться с двух сторон. Рассмотрение образовательного процесса, с внутренней стороны, подразумевает саморазвитие организма; с внешней стороны – обучение старшими младших и передача важных культурных богатств. Анализируя образовательный процесс, недостаточно брать во внимание только его внешнюю сторону, необходимо учитывать, в чем заключается его внутренняя сторона. П.Ф. Каптерев рассматривает человека в двух аспектах: знающий и умный. В процессе анализа данных понятий приходит к пониманию внутренней стороны образовательного процесса. Знающий человек приобретает системные знания, а умный – развивает способности [3, с. 359].

По мнению Р.С. Лунева, П.Ф. Каптерев, определяя педагогический процесс, говорит о гармонии и здравом смысле, воспитывая и обучая школьников. Определение гармонии развития, по П.Ф. Каптереву, может трактоваться только в смысле не равного развития сил, а объединенного, связанного развития. П.Ф. Каптерев четко определяет в структуре педагогического процесса свою систему развития личности, свое учение без принуждения. Обосновывая эту мысль, Р.С. Лунев отмечал, что именно гармонии и здравого смысла не хватает тем, кто отрицает данные элементы педагогического процесса [4, с. 33].

П.Ф. Каптерев рассматривает человека как организм саморазвивающийся. Он считает, саморазвитие стоит рассматривать, как процесс, протекающий сложно, преодолевая препятствия. Человеческую природу он соотносит с саморазвивающимся процессом, обусловленным наследственностью и социально-культурными факторами. Т.А. Петрунина анализируя труды П.Ф. Каптерева, приходит к выводу: постоянный рост личности – процесс актуально созвучный с идеями современной педагогики и психологии [5, с. 24].

Материальная и формальная стороны образования, отметил П.Ф. Каптерев, неразрывно связаны между собой, развитие совершается параллельно, образовательный процесс должен быть многогранным, состоящим из разных областей наук и жизни [3, с. 377]. В основе материального развития лежат теоретическая и практическая потребности человека. Теоретическая потребность заключается в понимании среды, в которой живет человек, практическая потребность – носит подготовительный характер к жизнедеятельности. Обучаясь наукам и языкам, человек реализует первое желание, второе осуществляет посредством постижения искусств, ремесел и жизненных знаний. Формальное развитие в свои цели не отличается от материального, только достигает их другими путями. Оно дает только общие знания, принципы. Человек на протяжении всего своего развития должен саморазвиваться, идти путем самостоятельного получения знаний и опыта [3, с. 369].

Характеризуя нравственный и эстетический элементы в образовании, П.Ф. Каптерев писал, что нравственное и эстетическое развитие человека неразрывно связаны с образовательным процессом. Познание добра – основная задача нравственного образования, речь идет о поиске и установлении правды. Ученый обращает внимание на то, что природа личности и ее отношение к обществу объясняются антропологическими и социально-историческими знаниями, затрагивающими нравственность [3, с. 391]. Эстетическое развитие претерпевает разные этапы своего становления, завершается пониманием и осознанием прекрасного. Оно призвано стать силой, облагораживающей человечество [3, с. 397].

В статье Н.В. Соловьева описывается факт гендерного образования, о котором раньше говорил П.Ф. Каптерев, указывая на то, что педагогический процесс должен выстроиться таким образом, чтобы максимально реализовать учебные задачи, с учетом физического и

психологического развития. Ученый предлагает дифференцировать образовательный процесс, учитывая половой признак. Женское образование должно развиваться в направлении словесности, естествознания, истории, антропологии [6, с. 28].

По мнению педагога, можно выделить, пять видоизменений образовательного процесса: общее образование, половое, национальное, личное и возрастное. Рассматривая, каждый вид отдельно можно судить только некоторых группах свойств человеческой природы, но не всего человека. Автор приводит серьезные аргументы, развития системы общего образования как первоочередной задачи [3, с. 425].

П. Ф. Каптерев отмечает тот факт, что образовательному процессу присущи общественная сторона и социальные элементы. Образование осуществляется как школой, так и семьей, обществом, церковью, государством. Именно школа должна взаимодействовать со всеми органами просвещения, определив свои отношения с каждым из них. Школа и семья должны выйти на тот уровень взаимодействия, где никто не преобладает друг над другом; организованы учительские сословия; общественный контроль как источник общественной помощи школе; государство создает правовую базу, распространяет образование и выполняет контролирующую функцию; общество – защитник общего гуманитарного образования детей; школа и церковь находятся в согласии.

Таким образом, образовательном процессе, по мнению П.Ф. Каптерева «не может допускать искажений своей сущности» [3, с. 434], этот процесс рассматривается как внутренний, основной целью которого является образование человека, основанный на научных знаниях и совершающийся по совести.

Список литературы

1. Алюнова Т. И. Семейная педагогика П.Ф. Каптерева и ее реализация в современных социально-экономических условиях : автореф. дис. ... канд. пед. наук (13.00.01) / Алюнова Татьяна Ивановна. У., 2004. – 24 с.
2. Ахатов А. М. Концептуальные основы педагогической теории П.Ф. Каптерева : автореф. дис. ... канд. пед. наук (13.00.01) / Ахатов Азат Мунирович. Й., 2005. – 20 с.
3. Каптерев П. Ф. Избранные педагогические сочинения / Под ред. А.М. Арсеньева. – М. : Педагогика, 1982. –704 с.
4. Лунев Р.С. П. Ф. Каптерев о сущности педагогического процесса / Р.С. Лунев // Вестник Новгородского государственного университета. – 2008. – № 8. – С. 31-33.
5. Петрунина Т. А. Философско-антропологические основания российской педагогики XIX – начала XX в. : автореф. дис. ... д-ра. фил. наук (09.0013) / Петрунина Тамара Алексеевна. Е., 2004. – 40 с.
6. Соловьева Н. В. Петр Федорович Каптерев – основоположник педагогической психологии / Н. В. Соловьева // Акмеология выдающихся личностей. – 2016. – № 4. – С. 23-30.

БЕЛЕНЦОВ СЕРГЕЙ ИВАНОВИЧ

г. Курск, ФГБОУ ВО «Курский государственный университет»

si_bel@mail.ru

ИДЕИ П.Ф. КАПТЕРЕВА И ЗАРУБЕЖНЫХ МЫСЛИТЕЛЕЙ О СВОБОДНОМ ВОСПИТАНИИ¹

В настоящей статье представлен обзор проблемы свободного воспитания в зарубежной и отечественной педагогике. Обращено внимание на творчество немецких общественных деятелей, представителей Бременской школы, Фрица Гансберга, Людвига Гурлитта и Генриха Шаррельмана, а также известного русского педагога и психолога Петра Федоровича Каптерева. Делается вывод о необходимости выдвижения задач индивидуального развития каждого субъекта в процессе жизненного становления.

Ключевые слова: свободное воспитание, школьник, Германия, Россия, конец XIX – начала XX вв.

Будущее любого народа, любой социально-политической общности зависит от того, каково положение детей в системе социальных связей.

История педагогики и школы рассматривается как череда более или менее успешных попыток решать те или иные проблемы детства. Каждая историческая эпоха выделяет среди них приоритетные, и ищет различные способы их решения. Можно, однако, выделить одну проблему, существующую во все времена, - проблему гуманного отношения к детям.

В условиях модернизации образования, когда изменяются не только подходы, но цели образования и образ выпускника, обращение к истории свободного воспитания вполне уместно, т.к. именно эта система стремилась к формированию личности самостоятельной, творческой, готовой к самореализации.

На протяжении всей истории развития педагогической мысли при решении проблемы целей воспитания речь шла о выборе между ориентацией на социально значимые задачи или воспитанием индивида, личности. На раннем этапе развития человечества предпосылки отдавалось интересам коллектива; в дальнейшем педагогическая наука приходила к выводу о необходимости воспитания индивида. Так формировалась гуманистическая линия педагогической науки.

Генезис гуманистической традиции западной педагогики уходит своими корнями в глубокую древность. Она начинается в античной Греции VII-V в в до н.э. и связана с именами Сократа, Платона, Аристотеля.

Следует отметить, что гуманистическая педагогика является продуктом западной цивилизации. Именно в Европе зародились и получили развитие традиции, связанные с осознанием и практическим воплощением идеи свободы и независимости отдельного человека, с признанием за ним права на индивидуальность. Это стало предпосылкой становления взгляда на человека как на главную педагогическую ценность.

Неразрывно связанное с гуманистической традицией педагогической мысли свободное воспитание являлось реакцией на наиболее острые противоречия кризисной для человечества эпохи конца XIX – начала XX века.

Основу теории свободного воспитания в Германии второй половины XIX – начала XX в., по мнению И.И. Батчаевой, составлял постулат (условное предположение) о необходимости совершенствования детской природы, из которого вытекает необходимость воспитания в соответствии с природой ребенка и его личностью. Е.Г. Кагаров, анализируя деятельность немецких педагогов демократического направления второй половины XIX – начала XX в., обращал внимание на воспитательную установку, при которой «дети должны пользоваться полной самостоятельностью, проявляя во всем свои творческие стремления, свою собственную инициативу» [1, с. 4].

¹Данная статья подготовлена при поддержке РФФИ (Проект № 17-06-00013-ОГН)

Педагогами-реформаторами Германии конца XIX - начала XX в. - основателями концепции нового «свободного воспитания» (теории личности) стали Фриц Гансберг (1871-1950), Людвиг Гурлитт (1855-1931) и Генрих Шаррельман (1871-1940) - деятели Бременской научной школы. Они подвергли критике авторитарную педагогику и современную им школу как не удовлетворявшую жизненным интересам народа и разработали аксиологические основы педагогики, переориентированной на возрождение гуманистических традиций. Образование они считали ведущим средством формирования гуманной личности, а саму личность рассматривали наивысшей ценностью общества. Гуманистические ценностные ориентации педагоги-реформаторы не связывали с политизацией и идеологизацией образования и воспитания.

Они выступили против сословной школы, подавления личности ученика, бюрократизма в системе народного образования, отстаивали необходимость разностороннего физического и духовного развития детей, идею гуманного отношения к ним, свободного развития индивидуальности.

Целью воспитания в этой концепции провозглашается формирование свободной личности, владеющей определенным уровнем культуры, а также саморазвитие личности. Школа рассматривается как одно из основных средств развития физических и духовных сил учащихся и выработки у них самостоятельности, жизненной активности.

Главная цель воспитания в концепции нового «свободного воспитания» рассматривалась как достижение равновесия противоречий личности в их непрерывном движении, направленном на развитие всех сил в каждом ребенке в соответствии с его индивидуальностью, на достижение внутренней и внешней свободы, на овладение общечеловеческой и национальной культурой. Свобода развития личности мыслится как подготовка самостоятельно и активно действующих людей, умеющих творчески трудиться в условиях сотрудничества.

Однако один из наиболее выдающихся отечественных педагогов и психологов конца XIX - начала XX веков П.Ф. Каптерев выступал с критикой теории свободного воспитания. Этой проблеме посвятил свою книгу «Новая русская педагогика. Ее главнейшие идеи, направления и деятели», в которой он, выделяя позитивные стороны теории свободного воспитания, раскрывает нерешенные ее проблемы [6].

По мнению П.Ф. Каптерева, вопрос о свободном воспитании в начале XX века находился лишь на первой ступени своего развития, когда данная теория только отвоевывает себе место в педагогике. Ее защитники резко критиковали другие системы воспитания, как устаревшие и неправильные, и выставляли на вид разнообразие достоинства новой системы - свободного воспитания. Автор был убежден, что в современной постановке вопроса много полемики, жалоб на старое воспитание и сравнительно мало положительного развития нового начала [6, с. 123].

По мнению П.Ф. Каптерева, «проблема свободного воспитания сводится к вопросу о связи и взаимодействии поколений, об отношении личности к обществу, этому основному педагогическому вопросу, около которого вращается вся история педагогики. Эту основную проблему и свободного, и принудительного воспитания защитники свободного образования осознали и обдумали недостаточно, односторонне, имея постоянно в виду только личность, а не общество» [3, с. 264].

Каптерев отмечал еще один пропуск в рассуждении защитников свободного воспитания - это пренебрежение педагогов к интересам старшего поколения. «Учитель должен терпеть все и не смеет даже требовать к себе вежливого отношения со стороны детей; родители также должны жертвовать детям всем, своим отдыхом, своими удобствами».

«Но разве родители и даже учителя не имеют права на собственную жизнь?» Нельзя же в самом деле ставить такое требование, чтобы взрослые жили исключительно для детей, как этого требует, например, Э. Кей в своей книге «Век ребенка»: «Несомненно, что дети имеют права, а родители обязанности в отношении к детям; но и дети, в свою очередь, не имеют ли обязанностей к своим родителям и учителям, а последние прав?» [3, с. 211].

«Последователи свободного воспитания не проводят в своих предложениях относительно воспитания равноправия сторон. Да и провести такой принцип в том смысле, как они его понимают, невозможно. Равноправие сторон в воспитании заключается в том, что каждая сторона должна иметь столько прав, сколько она может нести обязанностей» [4, с. 211].

Такие взгляды в корне ошибочны, потому что отдельная личность не может быть мысля вне отношения к мировой жизни, вне связей с окружающей природой и обществом и вне крупного влияния их на все ее развитие; весь организм современного человека пронизан наследственными влияниями и есть результат многовекового не личного, а общественного, племенного, человеческого и даже животного развития. «Уберечь дитя от влияния обществу невозможно, а, следовательно, индивидуалистического воспитания, в строгом смысле слова, не существует. Не человечество, не человек вообще суть отвлечения, реально не существующие, а отдельная личность, потому что она не может жить вне общества; она соткана из общественных элементов и питается общественными соками. Словом, вне обществу личность есть ничто», - таково убеждение П.Ф. Каптерева [3, с. 136].

Наиболее ценным в свободном воспитании П.Ф. Каптерев считает свободу к индивидуальному развитию: «Свободное воспитание есть само по себе высшая цель, или оно есть только средство к какой-либо другой цели?» И далее: «Что и говорить, свобода прекрасна сама по себе, но для педагога, вся забота которого состоит в попечении о правильном и широком развитии личности, в проявлении всех ее свойств и, как следствие этого, в полноте и напряженности жизни, свобода есть условие индивидуального развития и воспитания личности» [3, с. 138].

Таким образом, проблема индивидуального развития тесным образом связывается у П.Ф. Каптерева с одаренностью людей. Для раскрытия индивидуальности и нужна свобода. Только при этих условиях человек может проявить себя, свое духовное лицо, жить и развиваться как именно этот человек, а не другой, чтобы он развивался в соответствии со своей личной природой. Без индивидуального воспитания невозможна полнота личной жизни, а индивидуальное воспитание невозможно без свободы. Индивидуумы различны, их воспитание различно, а, следовательно, и свобода личностей различна. Выражение - свободное воспитание - чрезвычайно неопределенно, оно получит ясное содержание лишь после того, как будут исследованы и сформулированы различные виды одаренности, а вместе и различные виды необходимой для развития свободы.

Проследив путь свободного воспитания на различных этапах развития педагогической мысли, можно отметить, что в условиях перехода в постиндустриальное общество естественно и неизбежно на первый план выдвигаются задачи индивидуального развития каждого ученика.

Естественно, что никакая реально существующая система воспитания не может обойтись без тех или иных форм давления на личность. Однако современная педагогика может и должна минимизировать подобное насилие над ребенком и создать условия для сочетания индивидуальных интересов с общественными потребностями.

Список литературы

1. Батчаева И.И. Теория нового «свободного воспитания» педагогов-реформаторов Бременской научной школы Германии, конец XIX - начало XX века. - Пятигорск, 1999. - 172 с.
2. Богуславский М.В., Корнетов Г.Б. Пророк свободного воспитания / Антология гуманной педагогики. Вентцель.- М.: Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 1999. - с 5-29.
3. Гуманистические воспитательные системы вчера и сегодня - под ред. Селивановой Н.Л. - М.: Педагогическое общество России, 1998. - 336 с.
4. Свободное воспитание. Хрестоматия / Составитель Г.Б. Корнетов. - М.: РОУ, 19995. - 224 с.

5. Кагаров Е.Г. Современное педагогическое движение в Западной Европе и Америке. М.: Работник просвещения, - 1928. - 276 с.

6. Каптерев П. Ф. Избранные педагогические сочинения / Под ред. А. М. Арсеньева. - М.: Педагогика, 1982.

БУДНИК НИНА ВЛАДИМИРОВНА

г. Луганск, ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный университет
имени Тараса Шевченко»
n-budnik@mail.ua

ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИННОВАЦИОННЫХ МЕТОДОВ ОЦЕНИВАНИЯ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧЕНИЯ

В статье рассматриваются особенности использования инновационных методов оценивания результатов обучения, в том числе методов портфолио, контекстных задач, кейс-измерителей. Применение указанных методов является одним из способов развития познавательных интересов и творческих способностей учащихся.

Ключевые слова: инновационные методы, портфолио, кейс-измерители, контекстные задачи.

На современном этапе развития образования важную роль играет организация системы оценивания эффективности процесса обучения, которая занимает центральное место в учебно-воспитательном процессе школы. Проблема выбора методов и средств оценивания результатов обучения всегда являлась одной из наиболее актуальных в дидактике, поскольку направлена на углубление качества знаний, на развитие творческих способностей и творческой индивидуальности учащихся.

Задача учителя – наиболее объективно оценить те или иные параметры учащихся (потенциальные способности, уровень сформированности универсальных учебных действий, набор компетенций, знания, умения, навыки, интерес, уровень мотивации), а также адекватно подобрать методы и средства в каждом отдельном случае. Это открывает дополнительные возможности в системе оценивания результатов обучения, помогает усовершенствовать образовательный процесс, сделать его более продуктивным, повысить качество оценки успехов обучаемых.

На современном этапе развития педагогической науки система оценивания результатов обучения переходит от бихевиористской точки зрения к когнитивной. Это проявляется в смещении акцентов с пассивного ответа на поставленный вопрос на активное конструирование содержания ответа, с оценки отдельных, изолированных умений на интегрированную и междисциплинарную оценку [1, с.26]. Именно поэтому сегодня все более актуальным и часто применяемым становится использование инновационных методов оценивания результатов обучения.

Использование инновационных методов оценивания результатов обучения инициирует познавательную умственную деятельность школьников, побуждает их к активному творческому поиску, способствует продолжительности запоминания теоретических знаний, более глубокому их осмыслению.

Цель статьи: обобщить понятие об инновационных методах оценивания знаний учащихся на современном этапе обучения, рассмотреть особенности использования методов портфолио, контекстных задач, кейс-измерителей для развития познавательных интересов и творческих способностей учащихся.

Теоретический анализ инновационных и нетрадиционных методов, технологий оценивания результатов обучения изложен в работах Б.Г. Ананьева, Ю.К. Бабанского, Н.Г. Дайри, Е.И. Перовского и др. Особенности и условия оценки результатов учебной

деятельности, определение ее критериев рассматривались в научных трудах В.П. Беспалько, З.И. Калмыковой, В.Л. Рысс, И.Т. Огородникова.

Анализ психолого-педагогической и методической литературы позволяет сделать вывод, что инновационные методы оценивания – это новые, отвечающие современным тенденциям способы контроля, выполняющие образовательную, воспитательную, развивающую, диагностирующую и стимулирующую функции в образовательном процессе, а также активизирующие творческий, рациональный и эмоциональный компоненты личности.

К современным инновационным методам относятся кейс-измерители, проекты, портфолио, катано тесты, контекстные задачи. В данной статье мы обобщим и дополним сведения об инновационных методах оценивания знаний учащихся на современном этапе обучения, раскроем их практическую значимость.

Ярким примером применения инновационных оценочных средств являются кейс-измерители. Кейс – это пакет индивидуальных или групповых заданий, которые описывают реальную проблему, не имеющую единственного и очевидного решения. Для поисков оригинального выхода учащийся должен проанализировать проблемную ситуацию, используя знания по изучаемому предмету, предложить решения и обосновать выбор именно этих вариантов [4, с.57].

Кейс-метод имеет ряд преимуществ по сравнению с традиционными методами оценивания результатов обучения. Во-первых, кейс-метод позволяет применить теоретические знания во время решения практических задач. Такой подход компенсирует исключительно академическое образование и дает более широкое представление о различных процессах и понятиях. Во-вторых, за счет высокой эмоциональной вовлеченности и активного участия обучаемых, кейс обеспечивает более эффективное усвоение материала [4, с.63]. Акцент при обучении делается не на освоение традиционных знаний, а на формирование новых, полученных путем собственных исследований и анализа.

Методика работы с кейсом состоит из двух фаз: индивидуальная самостоятельная работа обучаемых с материалами кейса (идентификация проблемы, формулирование ключевых альтернатив, предложение решения или рекомендуемого действия); работа в малых группах по решению главной проблемы; презентация результатов малых групп на общем слушании [2, с.136].

Кейсы подобны упражнениям, однако имеют и ряд принципиальных отличительных особенностей: в отличие от задач, которые имеют одно решение и один путь, приводящий к этому решению, кейсы имеют много решений и множество альтернативных путей.

Использовать кейс-метод с целью оценки результатов обучения вполне вероятно в различных ситуациях: при отработке способностей практического применения концептуальных схем и ознакомления учащихся со схемами анализа практических ситуаций (в ходе упражнений, в процессе основного курса подготовки); при отработке навыков анализа проблем и принятия решений; при экспертизе знаний, приобретенных учащимися в ходе освоения теоретического курса (в конце программы обучения). Кейс-метод ценен тем, что совершенствует компетентностные качества личности: аналитические, практические, творческие, коммуникативные и социальные умения.

Довольно распространен метод оценки личностных достижений школьников – портфолио. В соответствии с теорией Е.Е. Федотовой, Т.Г. Новиковой, А.С. Прутченкова, термин «портфолио» трактуется как «учебный портфель», что определяет целенаправленный отбор работ учащихся, определяющих усилия и потенциал, развитие и достижения в одной или нескольких образовательных областях в соответствии с учебным планом. Следовательно, «портфолио» – это отчет или портфель достижений, с помощью которого фиксируются, накапливаются и оцениваются индивидуальные достижения учащегося в определенный период его обучения при определенных условиях [3, с.175].

Учебное портфолио состоит из различных категорий и наименований продуктов учебно-познавательной деятельности: самостоятельные и домашние работы учащихся; неординарное и творческое выполнение нестандартных заданий по определенной конкретной те-

ме; выполнение заданий автономно сверх учебной программы; рефераты различной направленности и сложности; наглядные пособия, изготовленные по конкретной тематике; короткие эссе; дневник личностного роста учащегося; фото, представленные по направлениям деятельности; описание проведенных мини опытов и лабораторных работ; аудио и видеоматериалы с выступлениями учащегося; работы, имеющие интегративные связи со смежными дисциплинами и т.д.

Отличительная особенность портфолио состоит в том, что оно позволяет учитывать результаты, достигнутые учеником в разнообразных видах деятельности – учебной, творческой, социальной, коммуникативной, и является важным элементом практико-ориентированного, деятельностного подхода к образованию. Портфолио является одновременно современным и эффективным методом оценивания, помогает решать важные педагогические задачи: поддерживать высокую учебную мотивацию учащихся; поощрять их активность и самостоятельность, расширять возможности обучения и самообучения; развивать навыки рефлексивной и оценочной (самооценочной) деятельности учащихся; формировать умение учиться – ставить цели, планировать и организовывать собственную учебную деятельность; содействовать индивидуализации обучения школьников; закладывать дополнительные предпосылки и возможности для успешной социализации [5, с.14].

Все чаще педагогами используется инновационный метод оценивания результатов обучения – контекстная задача. Это задачи мотивационного характера, в условии которых описана конкретная жизненная ситуация, коррелирующая с имеющимся социокультурным опытом учащихся. Условием задачи является анализ, осмысление и объяснение этой ситуации или выбор способа действия в ней, а результатом решения задачи является встреча с учебной проблемой и осознание ее значимости в повседневной жизни.

В классическом обучении задания лишены того жизненного контекста, который придает социальную значимость и личностный смысл процессу познания, исследования, поиска, что не приводит к пониманию смысла жизни. С помощью контекстных задач выявляются не только предметные знания и умения, но и их системность и функциональность, самостоятельность и креативность мышления, другие личностные характеристики учащихся.

При составлении контекста задачи можно опираться на уже произошедшее событие или предположить ситуацию, которая может произойти. Следует составлять такие задания, которые развивают интеллектуальные способности учащихся. Однако практика показывает, что иногда обучающиеся инертно относятся к изучению предмета, так как не видят его значения в профессиональной деятельности или быту. В этой связи принципиально продемонстрировать прикладное значение научных знаний, шире применять задания, которые не только формируют предметную область знаний, но и развивают личностные качества [2, с.184-185].

Метод применения контекстной задачи позволяет актуализировать личностный потенциал учащихся и определить качество их учебных достижений. Важно учитывать, что при составлении контекстной задачи с целью более объективной оценки результатов обучения, не требуется фактических знаний за пределами программного материала. Это важно, потому что во время контроля знаний на занятии, на экзамене использование справочной литературы не допускается. Необходимо оценить уровень развития ключевых компетенций школьников на основе той знаниевой базы, которая заложена в образовательный стандарт [1, с.94].

Проанализировав литературные источники, можем сделать вывод, что применение инновационных методов оценки результатов обучения помогает в реализации одной из главных целей обучения – научить школьника организовывать свою познавательную деятельность, управлять ею и направлять ее на достижение общественно-значимых целей. При этом, главной целью учебно-воспитательного процесса становится мотивация учащихся на проявление инициативы и самостоятельности при выполнении тех или иных заданий проблемного характера. Инновационные методы оценивания результатов обучения позволяют более рационально использовать время на уроках, своевременно устанавливать обратную

связь с аудиторией и определять результаты усвоения, акцентировать внимание на проблемах в знаниях и умениях, внести в них коррективы, выявлять возможности дальнейшего прогресса в обучении. Таким образом, инновационные методы оценивания дают возможность систематически контролировать знания больших групп учащихся.

Перспектива дальнейшего исследования состоит в том, чтобы выявить возможности рассмотренных методов для развития самооценки учащихся. Применение описанных инновационных методов вносит в обучение элементы поиска и новизны, являясь одним из способов развития мотивационной сферы личности.

Список литературы

1. Шалашова М.М. Новое в оценивании образовательных достижений учащихся на основе компетентностного подхода / М.М. Шалашова. – М.: Арзамас, 2009. – 173с.
2. Муха Н.В. Новые подходы к оцениванию достижений учащихся / Н.В. Муха. – Томск: ОГУ РЦРО, 2005. – 268 с.
3. Васюков И.Л., Волков А.Н. Портфолио как инструмент самоорганизации, самопознания, самооценки, саморазвития и самопрезентации студента / И.Л. Васюков, А.Н. Волков // Молодой ученый. — 2011. — №9. — С. 174-180
4. Селевко Г. К. Педагогические технологии на основе активизации, интенсификации и эффективного управления УВП / Г.К. Селевко. - М.: НИИ школьных технологий, 2005. – 193с.
5. Нечитайлова Е.В. Инновационный инструментарий для оценки уровня достижений учащихся / Е.В. Нечитайлова // Педагогическое образование и наука. – 2012 - №7 – С. 12-16

ВЕРБОВСКИЙ АЛЕКСАНДР ВЛАДИМИРОВИЧ,

г. Луганск, ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко»
sasha13.ru@mail.ru

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В УСЛОВИЯХ КОММОДИФИКАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассматривается два основных взгляда на проблему коммодификации образования. С одной стороны, – это объективный путь развития образования в условиях рынка, и повлекший кризис традиционных ценностей знания и образования в целом, с другой стороны.

Проанализирована специфика профессионально-педагогической деятельности в условиях коммодификации образования.

Приведена критическая аргументация, раскрывающая последствия коммодификации образования в зарубежной образовательной действительности.

Ключевые слова: образование, коммодификация, профессионально-педагогическая деятельность, рыночные отношения, ценности образования.

С распадом СССР, когда мы отказались от социалистической модели государства, произошёл возврат капиталистическим отношениям и рыночной экономике. В этом свете особую актуальными приобретают исследования, посвященные изучению потребительского поведения человека.

Это затронуло и образовательный процесс, поскольку знание начинает трактоваться как товар, а образование превратилось в предоставление услуг, хотя и не перестает быть потребностью.

Приравнивать систему отношений «педагог – учащийся» к системе отношений «обслуживающий – обслуживаемый» в «цивилизованном мире» давно стало нормой.

Благодаря этому отечественный учитель начал утрачивать тот высокий статус, которым обладал всего несколько десятилетий назад. И дело вовсе не в низкой оплате его труда (хотя он, конечно, достоин более высокой зарплаты!). Одна из причин – пренебрежение многовековой традицией учительского служения.

Образовательные изменения в обществе привлекают к себе внимание исследователей из разных сфер знания. С одной стороны, эти изменения очевидны и вызывают в массе своей негативную оценку, с другой – их уже так много, что они стали определять собой состояние культуры, развитие промышленности и экономики в целом, перспективы науки, то есть будущее страны и отдельного человека [6, с.54].

Результаты анализа научной литературы свидетельствуют, что проблема коммодификации высшего образования имеет довольно много аспектов, которые сегодня детально разрабатываются учеными. Общие проблемы коммодификации образования рассмотрены учеными А. Карповым, В. Фортунатовой, В. Никольским, Н. Паньковой и др.

Целью нашей статьи является анализ профессионально-педагогической деятельности в условиях коммодификации образования.

Коммодификация как явление возникло на стыке экономического, социального и духовного опыта, создавшего продукты «перевода» явлений культурно-образовательной среды в материальные реалии современной жизни. Определенная двусоставность коммодифицирующих процессов вызывает споры, сопряжения разных смыслов, столкновение различных ценностей. В таких условиях коммодификация предстает как идея социального поиска разрешения разных узловых проблем в обществе. Поэтому, с одной стороны, она уже стала соционормативным фактором современности, с другой – ее влияние на нравственные и эстетические традиции вызывает неприятие повседневной действительности, а сам процесс трансформации оценивается как разрушительный и кризисный. Человек в пространстве коммодификации становится носителем ложного/чужого сознания, ибо не он сам пробивается к истине, а заглатывает наспех изготовленный продукт с сильными мутагенными свойствами [6, с.55].

Действия, которые ранее были прямым результатом взаимодействия между людьми, – развлечение, эмоциональная поддержка, обучение, отдых, уход за ребенком – теперь попали на рынок, где человек обезличивается.

Сам термин «коммодификация» прежде всего используется для обозначения процесса, с помощью которого что-то, не имеющее экономической ценности, приобретает ее. Следовательно, данный термин может быть использован для обозначения феномена замещения социальных и других ценностей рыночными [4, с.83].

В современной науке существуют два крайне противоположные мнения в отношении коммодификации. С одной стороны, утверждается, что коммодификация есть эволюционный путь развития образования и науки. Это глобальный процесс, и по своей сути не уникальная трансформация, а неотъемлемая часть капиталистического развития.

Вследствие того, что знания каждые пять лет удваиваются и их объём гигантский, пересматривается основная задача университета с дать знания на обеспечение студента инструментарием в необходимом момент отыскать это знание.

Каждый раз, когда новый аспект жизни становится товаром, такое поспание прежних ценностей вызывает некоторое возмущение, но оно со временем проходит.

К тому же процесс получения высшего образования в современном мире приобретает все характеристики процесса потребления. Рынок образовательных услуг предполагает разнообразный ассортимент услуг и товара для «потребляющей» личности, т. е. готовый, уже заданный набор. Он может быть оценен с тех же позиций. С одной стороны, каждый человек нуждается в получении нового знания для самосовершенствования себя как личности. Получение новых умений и навыков способствует становлению человека как специалиста, профессионала.

Говоря о транснациональных образовательных практиках, стоит отметить, что сейчас процесс коммодификации знания и образования рассматривается как один из инструмен-

тов по интернационализации образования или интеграции в мировое образовательное пространство. Хотя в то же время во многих развивающихся странах развитие транснационального высшего образования играет роль одного из основных источников дохода. В результате эксклюзивные (уникальные) образовательные программы приобретают статус товара, а выгода от продажи этих товаров формирует один из основных экономических секторов страны.

С другой стороны, ценностью все чаще становятся не сами знания, умения и навыки, полученные в процессе образования, а диплом об окончании того или иного учебного заведения, что является неременным условием для дальнейшего трудоустройства.

Понимание главенствующей сущности реформ в образовании через человеческое изменение имеет своим источником культурные традиции европейского университета. Первые университеты были духовными и культурными центрами в мрачном мире средневековья.

К. Ясперс пишет: «Университет был центром духовного образования народа, местом, где существует ничем не обусловленное изыскание истины, являясь претензией человека, как человека».

Знание по своей сути воспринималась как сверхценность.

Исследователь Карпов в своей статье проводит аналогию современного университета с супермаркетом, а его учеников как покупателей и потребителей, имеет в наши дни далеко идущие культурные и экономические последствия [1, с. 85]. Когда образование и наука объявляются не чем иным, как сектором экономики, возникает не только опасность потери идентичности образования и науки, на что указывают специалисты пишет Никольский, но в значительно большей степени ревизии подвергаются основы современной культуры и, в частности, экономики, «работающей» на знаниях [3, с.150].

Коммодификация науки и образования, т.е. их превращение в товар, – это новая форма несвободы не только для преподавателей, ученых и студентов, но и для общества в целом: стремясь иметь научно обоснованные представления о мире и человеке, на деле мы получаем лишь правдоподобные мнения, соответствующие чьим-то потребностям и субъективным ожиданиям, либо прямому политическому заказу, игнорирующему объективную истинность знания [3, с.152].

Еще один вопрос, который хотелось бы затронуть это проблема всеобщего высшего образования. На первый взгляд это можно оценить даже как положительное явление.

Безусловно, полностью отказаться от рыночных отношений в современном образовании было бы утопией, поскольку это объективный процесс. Здесь необходим некий баланс, в котором человек оставался бы личностью.

Список литературы

1. Карпов А.О. Коммодификация образования в ракурсе его целей / А.О. Карпов // Вопросы Философии. – 2012. – № 10 – С. 85-96.
2. Массачусетский технологический институт – номер один в рейтинге лучших университетов мира. Заглянем за кулисы этой интеллектуальной сокровищницы [Электронный ресурс] // Hyser. URL: <https://hyser.com.ua/ru/community/178542-massachusettskij-tehnologicheskij-institut-nomer-odin-v-rejtinge-vysshih-uchebnyh-zavedenij-mira>
3. Никольский В.С. Коммодификация знания и образования: эссе о ценностях и ценах / В.С. Никольский // Высшее образование в России – 2010. – № 3 – С. 149-152.
4. Панькова Н.М. Коммодификация знания в системе высшего образования / Н.М. Панькова // Вестник науки Сибири. – 2017. – № 3 (26) – С. 81-89.
5. Стэнфордский университет [Электронный ресурс] // Educationindex. URL: <https://www.educationindex.ru/university-search/university-of-stanford/>
6. Фортунатова В.А. Идеология коммодификации и стратегия современного образования / В.А. Фортунатова // Вестник Волгоградского государственного университета. Сер. 7, – Филос. – 2017. – Т. 16. – № 1 – С. 54-60.

**ГАКАМЕ ЮЛИЯ ДАУДОВНА,
ТАВАДЬЯН МАРИАННА ЭДУАРДОВНА**

г. Краснодар, ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»

marianna.tavadjan@yandex.ru

ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПЕРВОКЛАССНИКОВ В АНТРОПОЛОГИЧЕСКИХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМАХ

В данной статье рассматриваются основные направления психолого-педагогического сопровождения первоклассников в антропологических образовательных системах

Ключевые слова: антропологические образовательные системы, психолого-педагогическое сопровождение,

В современном мире гуманистические идеи о развитии отечественной школы привлекают внимание к педагогической антропологии как науке о становлении человека на основе всесторонних знаний о нем. Антропологический подход в системе знаний используют для обозначения различных проблем в сфере «человек - человек». В области гуманитарных знаний в абсолютном начале происходит ориентация на человеческую жизнь во всех ее проявлениях. Это поиск средств и условий становления полного человека, как индивидуальности.

В истории отечественной педагогической мысли смысл термина «антропологический подход» образования впервые выявил Константин Дмитриевич Ушинский. Он обосновал, что высшей целью и ценностью образования является Человек. Ушинский писал, что основная цель воспитания человека – сам человек, так как все остальное в этом мире существует только для него самого.

На основе антропологического принципа исходят различные образовательные концепции, где понятие «человек» рассматривается в качестве основной мировоззренческой категории. Данная категория антропологических идей в образовании является подтверждением того, что личность и индивидуальность являются самоценностью человечества при рассмотрении образования как атрибута человеческого бытия, а не как функции общества.

В отечественной педагогике особое место занимают прецеденты появления антропологически идеальных концепций и организации соответствующей практики. Это дидактические системы Л. В. Занкова и Ш. А. Амонашвили, воспитательные системы В. А. Сухомлинского и А. И. Мещерякова, «коммунарская педагогика» и организация коллективной познавательной деятельности.

При анализе каждой антропологически безупречной концепции выявляются подтверждения высокой воспитательной эффективности. Основные субъекты (дети и взрослые), которые включены в их реализацию, развиваются целостно. Процесс индивидуализации и социализации осуществляется гармонично.

Для антропологических идеальных образовательных систем характерен следующий ряд особенностей: постановка осознанных гуманистических целей, антропологическая ориентированность (акцентирование на развитии человека), целостная и продуманная система всех включенных компонентов, строгая система организации педагогического процесса, высокие нравственные ориентиры, ненасильственные методы воспитания. Представленные характеристики способствуют индивидуализации образовательного процесса.

В связи с этим особое внимание следует уделить психолого-педагогическому сопровождению. Образовательный процесс младшего школьника в безупречной антропологической системе будет протекать благоприятно при оптимальных и правильно подобранных психолого-педагогических условиях процесса адаптации.

Психологическое сопровождение традиционно охватывает всех участников образовательного процесса: учащихся, родителей и педагогов. Педагог, как и психолог, отвечает за

разработку модели психолого-педагогического сопровождения введения стандартов. Актуальность создания такой модели очевидна и связана с особенностями новых стандартов. Целью психологического сопровождения является создание психолого-педагогических условий для развития личности учащихся и их успешного обучения.

Анализ литературных источников по проблеме исследования позволил выделить психолого-педагогические условия организации учебно-воспитательного процесса, способствующего успешной адаптации первоклассников. К психологическим условиям можно отнести: создание благоприятной атмосферы в классе, обучение навыкам конструктивного взаимодействия, организация работы по развитию эмоционально-волевой сферы первоклассников, использование ценностно-ориентированных приёмов взаимодействия с участниками образовательного процесса. Организационно-педагогические условия включают реализацию индивидуально-дифференцированного подхода к обучению, осуществление работы по развитию самоорганизации учебной деятельности в школе и дома, обучение нормам и правилам школьной жизни, помощь в организации своего рабочего места в школе.

Успешность реализации психолого-педагогических условий процесса адаптации зависят от особенностей педагогической деятельности учителя, осуществляющего процесс обучения и воспитания с учетом индивидуальных и возрастных особенностей воспитанников, конструктивных способов построенных межличностных отношений между учеником и учеником, учеником и учителем, а также между учеником и родителями.

Наиболее важными аспектами психологического сопровождения образовательного процесса являются: личностно-ориентированный подход к каждому учащемуся; учет психологических особенностей учащихся; вариативность коррекционно-развивающих программ.

Основные направления психолого-педагогического сопровождения:

- консультативно-профилактическое;
- просветительское;
- диагностическое;
- коррекционно-развивающее.

Консультативно-профилактическое направление включает предупреждение возникновения явлений дезадаптации обучающихся, формирование социально-активной личности, формирование культуры здорового образа жизни, активное вовлечение семьи в процесс воспитания, обеспечение деятельности кружков, спортивных соревнований по интересам, формирование толерантности и способности к осознанному выбору у обучающихся, разработка конкретных рекомендаций родителям по оказанию помощи в вопросах воспитания, обучения и развития ребенка.

Основной целью консультативно-профилактического направления является предотвращение возможных проблем в развитии и взаимодействии участников учебно-воспитательного процесса. Просветительская работа ориентирована на создание условий для активного освоения и использования социально-психологических знаний всеми участниками образовательного процесса. Целью просветительского направления является создание условий для повышения психологической компетентности педагогов, администрации образовательного учреждения и родителей, а именно: актуализация и систематизация имеющихся знаний; повышение уровня психолого-педагогических знаний; включение имеющихся знаний в структуру деятельности.

Диагностическое направление определяется задачами учебного заведения и запросом участников учебно-воспитательного процесса (администрацией, педагогами, родителями, учащимися), проводится как индивидуально, так и с группами обучающихся. Но главный смысл исследования – это разработка практических рекомендаций по преодолению трудностей в интеллектуальном или личностном развитии учащегося, его социальной адаптации в коллективе. Целью диагностического направления является получение информации об уровне психического развития студентов, выявление индивидуальных особенностей и проблем участников учебно-воспитательного процесса. Диагностика может

быть индивидуальной и групповой. Коррекционное направление заключается в коррекционной работе (индивидуальная и групповая) – организация работы прежде всего с обучающимися, имеющими проблемы в обучении, поведении и личностном развитии, выявленные в процессе диагностики.

Цель коррекционно-развивающего направления заключается в составлении системы работы с обучающимися, испытывающими трудности обучения и адаптации.

Таким образом, особенностями психолого-педагогического сопровождения первоклассников в антропологических образовательных системах является личностно – ориентированный подход к каждому учащемуся и учет всех психологических аспектов в ходе образовательного процесса. Следует проводить работу по всем основным направлениям психолого – педагогического сопровождения для повышения уровня адаптации первоклассников к школьному обучению.

Список литературы

1 Дубровина И.В., Данилова Е.Е., Прихожан А.М. Психология / И.В. Дубровина, Е.Е. Данилова, А.М. Прихожан. – М., 2003. – 464 с.

2 Костяк Т.В. Психологическая адаптация первоклассников / Т.В. Костяк. – М., 2008. – 176 с.

ГУТМАН ЕВГЕНИЯ ВЛАДИМИРОВНА, ДЕРЕШ АЛИНА ДАНОВНА

г. Казань, ФГБОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»

Egutman@rambler.ru, a_deresh@mail.ru

НАУЧНЫЕ ИДЕИ П.Ф. КАПТЕРЕВА В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА

Аннотация: статья посвящена педагогическим взглядам и идеям П.Ф. Каптерева; особенность психолого-педагогических взглядов П.Ф. Каптерева выражается в системном подходе к воспитанию, педагогические и психические процессы он не только связывал между собой, но и старался объединить их с динамикой развития личности в целом, что является актуальным в контексте современного педагогического процесса.

Ключевые слова: П.Ф. Каптерев, педагогическое образование, педагогический процесс, демократические ценности в образовании, история педагогики.

В современных реалиях педагогического процесса, когда в образовании превалирует тенденция гуманизма, особенно актуален вопрос, как в рамках классно-урочной системы и Федерального Государственного Образовательного Стандарта педагогу сформировать такую гуманистическую культуру, какие подходы использовать.

В данной статье мы попытаемся ответить на такой вопрос через призму педагогических идей П.Ф. Каптерева, первого историка-педагога, который не только ввел в научный оборот такие понятия, как «педагогическая психология» и «педагогический процесс», но и развивал идеи К.Д. Ушинского и Н.И. Пирогова, продолжая антропологическое обоснование педагогической теории, а его труды способствовали формированию гуманистических основ воспитания и образования в отечественной педагогике конца XIX начала XX века.

Стоит начать с того, что одной из основных тенденций гуманизации образования является образование с учетом демократических ценностей. Процесс гуманизации обучения же, в свою очередь, предполагает наличие системного антропологического знания как ядра личностной и профессиональной культуры педагога, т.е. по своему содержанию педагогическое образование должно стать практическим человекознанием, своего рода педагогической антропологией [1].

Антропологической основой педагогического процесса с точки зрения педагогической антропологии является саморазвитие индивидуума, что по своей сущности сохраняет общественную направленность, задаваемую педагогом [2].

Несмотря на то, что П.Ф. Каптерев противопоставлял общественное начало воспитания и общечеловеческое. Так, например, он разделил главу своего труда «История русской педагогики» «Общественная педагогика» на два раздела: «Общечеловеческие идеалы» и «Национальный идеал». Он все же отмечал необходимость полного раскрепощения личности человека в условиях рационально организованного общественного воспитания [3].

Таким образом, воспитание гражданско-активной личности должно происходить в совокупности с воспитанием личности, обладающей навыками самостоятельного мышления и саморазвития [6]. Для того, чтобы развивать в учащихся умственную самостоятельность необходим системно-деятельностный подход в обучении, который как раз и лежит в основе Федерального Государственного Образовательного Стандарта.

Стоит также обратить внимание на то, что в структуре педагогического процесса П.Ф. Каптерев особую роль отводит системе развития-совершенствования личности: «Без личного элемента педагогический процесс невозможен. Организм может развиваться лишь по законам своего существа. При том все мы живем один раз, а не двадцать; как же выкинуть лишний элемент? И добродетель совсем не заключается в пренебрежении своей личностью. С другой стороны, человек есть общественное существо и лишь в обществе сполна раскрывает свою природу» [5]. Таким образом, кроме образования и воспитания с целью социализации в обществе важнейшую роль играет, в принципе, развитие личности обучающегося.

Петр Федорович еще в начале XX в. подчеркивал, что «не школа и образование есть основа и источник самовоспитания и самообразования, как принято думать, а, наоборот, саморазвитие есть та необходимая почва, на которой школа только и может существовать». Соответственно, задача школы и учителя не просто поддерживать внешнюю дисциплину, а обеспечивать развитие у учащихся мировоззрения, а также воспитать интерес к умственному труду.

Таким образом, школа выступает лишь «средой» для саморазвития «организма», по словам П.Ф. Каптерева, а педагогической процесс является процессом творческого и самобытного характера, «совершающегося по органической необходимости, а не по указаниям со стороны». По мнению Петра Федоровича, воспитание и образование не должны пытаться «втиснуть» воспитанника в определённые рамки, не «вести по шаблону, по проторенной дорожке», а концентрироваться на целостной личности обучающегося. Все вышеперечисленные характеристики, безусловно, отражают особенности личностно-ориентированного подхода в современном образовании.

Кроме того, по словам П.Ф. Каптерева, школа, руководя самообразованием, должна уделять внимание способным учащимся. Так, мы приходим к одному из важнейших принципов педагогики и современного образования по требованиям Федерального Государственного Образовательного Стандарта – индивидуализации и дифференциации содержания обучения с учетом образовательных потребностей, способностей и интересов обучающихся.

Так, развивая идею индивидуализации обучения, Петр Федорович предлагал заменить классно-урочную систему предметными классами и разделить школы на отделения по возрастам детей и их способностям.

С конца 1874 г. П.Ф. Каптерев на протяжении двух лет в популярном среди учителей журнале «Народная школа» публикует главы из книги «Педагогическая психология для народных учителей, воспитательниц», а в 1876 г. издает ее целиком в виде приложения к журналу. В 1877 г. книга вышла отдельным изданием, и вместе с нею в научный оборот вошло понятие «педагогическая психология».

В своей «Педагогической психологии» П.Ф. Каптерев попытался психологически обосновать процесс обучения и воспитания, дать учителям не рецептурное пособие по педаго-

гике, а научные знания о психических явлениях, лежащих в основе педагогической деятельности. В истории отечественной психологии и педагогики это был первый завершённый труд подобного рода

В своих статьях и публичных лекциях для членов Общества П.Ф. Каптерев не только глубоко и разносторонне освещал вопросы воспитания детей до школы, но и предлагал новые подходы к решению проблем дошкольного воспитания, в частности детских игр и их роли в развитии ума и личности ребенка.

Педагогический процесс в данный период времени Петр Федорович понимал как: «Обучение, образование, приучение, воспитание, наставление, увещание, взыскание и другие подобные многочисленные слова», обозначающие различные свойства и стороны педагогического процесса [4, 5].

Следует сказать, что в содержание понятия «общество» в годы первых русских революций (1905-1907гг.) П.Ф. Каптерев вкладывал значительный педагогический смысл, основываясь на том, что общество - это первая основа правильного воспитания, оно развивает общественные свойства человека шире и глубже, чем индивидуальные. При этом воспитание, например в детях, общественного духа является делом чрезвычайной важности. Действовать сообща в общественном деле, игре или забаве ребенок учится, преодолевая эгоистические чувства и стремления, при этом важно развивать личную инициативу, личную выдержку в связи с интересами других и совместно с их деятельностью.

После Февральской революции Петр Федорович Каптерев выступил с резким осуждением «системы полного закабаления личности царизмом».

Свою программу демократического обновления школы, систему гражданского воспитания, построенную на развитии критического мышления, он изложил в статье «Новая школа в новой России».

Демократизацию школьного дела П.Ф. Каптерев представлял себе, прежде всего, в свете реализации принципов автономного педагогического процесса, самоуправления школы и независимости учителей в вопросах воспитания и обучения.

Октябрьскую революцию 1917г. П.Ф. Каптерев воспринял, прежде всего, как прогрессивный педагог, сквозь призму своих демократических философских и педагогических взглядов. Ломку старой школы и разрушение всей школьной системы, начатое большевиками, П.Ф. Каптерев пытался истолковать с позиции Льва Толстого, будто именно его идеи подготовили почву для этого. П.Ф. Каптерев не понял всей глубины революционных преобразований в России, ему казалось, что разрушительные перемены в школьном деле преобладают над созидательными.

Проанализировать отношение П.Ф. Каптерева к основным реформам советской школы дает возможность его статья «Единая всеобщая школа», где он демонстрирует одобрительное отношение к принципам организации единой школы, однако замечает, что наряду с правильными началами недостаточно представлены принципы дифференцирования общего образования по видам одаренности и призванию юношества

Жизнь П.Ф. Каптерева после Октября 1917г. полна драматизма. Взгляды буржуазного профессора, продолжавшего и при большевиках ратовать за автономию школы от власти и невмешательство государства в её дела, в 1921 г. были оценены Н.К. Крупской как «чуждые». Сам педагог продолжал выступать за автономию школы, чтобы учитель приобрёл независимость в своей деятельности, а учащиеся обрели возможность свободно вырабатывать убеждения и взгляды на религию, государство и общество. Писал, что улучшение материального и правового положения учителя привлечёт к этой деятельности способных людей.

Список литературы

1. Абдрафикова А.Р. Гуманистическая парадигма современного педагогического образования // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2012. № 2. С. 13-18.

2. Антология гуманной педагогики. П.Ф. Каптерев / Под ред. проф. П.А.Лебедева, В.Г. Александровой. М., 2001. С. 12.

3. Лебедев П.А. П.Ф. Каптерев - видный педагог России второй половины XIX—начала XX столетия // Каптерев П.Ф. Избр. пед. соч. С. 9.

4. Каптерев П.Ф. Педагогический процесс. СПб., 1905. С. 1.

5. Каптерев П.Ф. Педагогический процесс как усовершенствование личности // Каптерев П.Ф. Избр. пед. соч. / Под ред. А. М. Арсеньева. М., 1982. С. 163.

6. Фахрутдинова А.В. Гражданское воспитание учащихся в англоязычных странах на рубеже XX-XXI веков: автореферат дис. ... д.п.н.: 13.00.01 / Фахрутдинова А.В.; - Казань, 2012. - 42 с.

ЕФИМОВА ИРИНА ВИТАЛЬЕВНА

г. Луганск, ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко»
rin10643@yandex.ru

ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ ФОРМИРОВАНИЯ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ

В статье раскрываются основные подходы формирования духовно-нравственных ценностей будущих учителей в процессе профессионального воспитания.

Ключевые слова: духовно-нравственные ценности, подходы, будущие учителя, профессиональное воспитание.

Формирование духовно-нравственных ценностей будущих учителей в процессе профессионального воспитания в нашем исследовании мы строим на научной основе, согласно методике современной педагогики. Подход в науке понимается как совокупность основных методов и приёмов выполнения деятельности: исследования, обучение. Концепция подхода согласуется с философским направлением научного знания, его методологической идеей, целевым вектором. Поиск путей решения проблемы формирования духовно-нравственных ценностей будущих учителей в процессе профессионального воспитания требует опоры на современные взаимодополняющие методологические подходы: системный, личностный, компетентностный, аксиологический, культурный.

Задача формирования духовно-нравственных ценностей будущих учителей в процессе обучения, на наш взгляд, должна осуществляться с позиции следующего методологического концептуального подхода, разработанного Е.В. Бондаревской, О.С. Газманом, В.А. Караковским, Ю.А. Кудрявцевой, Л.И. Новиковой, Н.Д. Никандровым и другими учёными. Мы рассмотрим каждый подход более подробно.

Системный подход помогает учитывать взаимосвязь факторов, влияющих на эффективность процесса профессиональной подготовки и ориентироваться на интегративные (целостные) характеристики личности будущих учителей: их активность, осознанность личностных отношений. Использование системного подхода как системообразующего фактора духовно-нравственного воспитания будущих учителей в образовательном процессе вуза в нашем исследовании позволяет создать модель духовно-нравственного воспитания будущих учителей, определить компоненты, их место и значение

Личностно-ориентированный подход рассматривается нами как активный субъект собственного становления и развития будущих учителей. Роль педагога состоит в стимулировании, поддержке, активизации внутренних резервов личности будущих учителей. С учётом личностно-ориентированного подхода, исследователь И.А. Зимняя отмечает, что «в основе обучения стоит сам обучающийся - его мотивационно-ценностные установки, цели, индивидуальный психологический характер, то есть будущий учитель как личность, и всё

обучение и воспитание выстраивается с учётом его прошлого опыта, личностных особенностей [1].

Использование личностного подхода в нашем исследовании позволяет ориентировать преподавателей вуза на учёт особенностей личности будущих учителей, их способностей, желаний и интересов в процессе профессионального воспитания. Основным требованием такого подхода является зависимость от активности, творческой инициативы, самостоятельности будущих учителей, признание их интеллектуальной и нравственной свободы, права на уважение. В рамках данного подхода предполагается опираться на естественный процесс саморазвития склонностей личности будущих учителей, а также на творческий потенциал, создание для этого соответствующих условий. Личностно-ориентированный подход предъявляет высокие требования к личностным качествам будущих учителей, таких как осознание значимости своей профессии, выбор ценностей и целей, личная ответственность за детей, гуманистическая педагогическая позиция, творческое построение образовательного процесса и т. д.

Применение личностно-ориентированного подхода подразумевает в нашем исследовании организацию и проведение таких учебно-воспитательных мероприятий, которые будут создавать все условия для формирования духовно-нравственных ценностей и максимального развития каждой личности будущих учителей с опорой на признание её уникальности в рамках педагогического практикума «Воспитай в себе будущего учителя». Все знания, умения и навыки, формирование и развитие которых намечено в практикуме, должны быть личностно значимыми для студентов и позволять формировать духовно-нравственные ценности. Мероприятия дают возможность студентам «проживать на себе» личностно значимые ситуации, что благоприятно способствует развитию профессиональной воспитанности.

Другим методом, на котором основано наше исследование, является *деятельностный*. Этот подход основан на активной, самостоятельной или совместной практической деятельности. Ю. Г. Юдин определяет деятельность как «специфическую форму активного отношения человека к окружающему миру, содержанием которой является его соответствующее изменение и трансформация. Профессиональная деятельность, как и любой другой вид деятельности человека, отличается активностью, то есть способностью воздействовать на окружающую среду. Источником такой активности являются влияния внешнего мира, на которые надо реагировать, опираясь на систему ценностей, сформировавшихся у человека под влиянием внешних и внутренних факторов» [2, с. 267]. Способ деятельности - признание того, что личность студента проявляется и формируется в деятельности. «Для осуществления преобразующей деятельности человек должен определить идеальный способ своих действий, план деятельности. В связи с этим он использует специальный инструмент-мышление, уровень развития которого определяет уровень благосостояния и свободы человека» [3, с. 310].

Реализация деятельностного подхода в формировании духовно-нравственных ценностей будущих учителей осуществляется через трансформацию занятий, игр, выставок и других форм педагогического практикума «Воспитай в себе будущего учителя» в профессиональную деятельность, моделируя различные педагогические ситуации, реализуемые на занятиях педагогического практикума. Комплекс мероприятий педагогического практикума «Воспитай в себе будущего учителя» основывается на практической деятельности, где каждый её участник в процессе творческого преобразования воздействует не только на объект деятельности, но и на субъект - то есть самого себя.

Такой подход позволяет развивать способность формировать положительную мотивацию к учебной деятельности, а также путём включения в различные образовательные ситуации получить опыт в использовании различных педагогических приёмов. «Включение человека в значимую для него деятельность, в значимые для него отношения являются фундаментальным фактором формирования свойств и качеств личности, что в педагогике

вне проблемы деятельности невозможно решить ни одной задачи воспитания, обучения, развития» [4, с. 57].

Аксиологический подход направлен на введение формирующейся личности будущих учителей в мир ценностей и оказание помощи в выборе личностно значимой системы ценностных ориентаций. Благодаря ценностным ориентациям человек делает свою жизнь осмысленной и определяет: что он даёт жизни (ценности жизни); что он берёт от жизни (ценности опыта); какова его цель, которую он не может изменить (ценности отношений). Аксиологический (ценностный) подход служит своеобразным «мостиком» между теорией и практикой, который служит механизмом коммуникации между практическим и абстрактным теоретическими уровнями знания и отношениями с миром (обществом, природой, культурой, самим собой). Аксиологический подход основан на гуманистических ценностях и является методологической основой в формировании духовно-нравственных ценностей. Аксиология является основой культурологического подхода, обусловленного объективной связью между будущими учителями и культурой как системой ценностей. Духовно-нравственные ценности не только формируются, но и присваиваются будущими учителями. Применение культурологического подхода в профессиональной подготовке студентов предусматривает формирование духовно-нравственных ценностей, идеалов, моделей поведения. Культурологический подход (Е.В. Бондаревская, О.С. Газман, И.Ф. Исаев, В.А. Караковский) основывается на позиции, что формирование духовно-нравственных ценностей будущих учителей понимается как целенаправленное «вхождение в контекст культуры с помощью педагога и развитие способности жить в современном обществе, сознательно строя свою жизнь, достойную человека» [6].

Применение *культурологического* подхода в развитии профессиональной воспитанности будущих учителей обеспечивает формирование духовно-нравственных ценностей, идеалов, образов поведения. Не менее значимым в формировании духовно-нравственных ценностей будущих учителей в процессе профессионального воспитания является компетентностный подход. Как утверждает С.Л. Троянская, «актуальный в настоящее время компетентностный подход в образовании устанавливает новый тип образовательных результатов, не сводимых к комбинации сведений и навыков, а ориентированный на способность и готовность личности к решению разного рода проблем, к деятельности. Эти образовательные результаты, называемые компетентностями, рассматриваются как способности решать сложные реальные задачи в профессиональной деятельности, а также разрешать проблемы мировоззренческого, коммуникативного, личностного характера» [5, с. 284]. *Компетентностный* подход - в основе определения задач, направлений, технологий и форм лежит идея формирования на высоком уровне профессиональных и общекультурных компетенций.

Таким образом, методологические основы формирования духовно-нравственных ценностей будущих учителей в процессе профессионального воспитания определяют стратегию решения актуальных воспитательных проблем не только с позиций педагогических аспектов, но и в контексте более широкого философского их рассмотрения. Профессиональное воспитание будущих учителей в вузе рассматривается как целостный процесс, который носит сложный комплексный характер, имеющий большое количество структурных элементов, которые сами также являются процессами и в своем развитии требуют привлечения методов различных наук.

Список литературы

1. Зимняя, И.А. Педагогическая психология: Учебное пособие для студ. пед. вузов /И.А.Зимняя. - Ростов Н/Д.: Феникс, 1997. - 477 с.
2. Юдин, Ю.Г. Системный подход и принцип деятельности: Методологические проблемы современной науки / Э.Г. Юдин. - М. : Наука, 1978. - 391 с.
3. Ахвердиев К. Основные методологические подходы в педагогике [Текст] / К. Ахвердиев // Молодой ученый. - 2010. - №6. - С. 308-310

4. Байдашева, Е.Н. Профессиональное воспитание будущих специалистов в условиях вузовского образования : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Байдашева Елизавета Николаевна. – Курган, 2009. – 211

5. Троянская, С.Л. Развитие общекультурной компетентности студентов через музейно-педагогический процесс / С.Л. Троянская // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Педагогика, психология. – 2011. – № 4 – С. 283-285. - ISSN 2221-5662

6. Щуркова Н.Е. «Философия жизни» в школе: Метод. материал к учебному курсу «Человековедение». – М. - 1994.

ИБРАГИМОВ КАМИЛЬ ТИМЕРГАЗИЕВИЧ,

г. Костанай, Казахстан, Филиал АО НЦПК «Орлеу» институт повышения квалификации педагогических работников по Костанайской области
yakupovna@rambler.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОГО РАЗВИТИЯ ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ КУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье представлено содержание и значение выявленных педагогических условий социально-культурного развития подростков; определены причины девиантного поведения подростков. Особое внимание уделяется взаимодействию семьи и учреждений дополнительного образования. Отмечается, что в условиях информатизации образовательной среды необходимы инновационные технологии, методы и формы работы с детьми и подростками.

Ключевые слова: педагогические условия, социально-культурное развитие, дополнительное образование, культурные ценности, социализация.

Государство активно использует потенциал учреждений дополнительного образования, которые в своем многообразии эффективно реализуют потребности государства в сфере становления, формирования подрастающего поколения. Система учреждений дополнительного образования детей и подростков призвана удовлетворять интересы и потребности школьников в социально-культурном развитии.

Социально-культурное развитие подростков возможно осуществлять только в социально-культурной деятельности, поскольку цель данной деятельности – приобщение подростков к культурным ценностям накопленным человечеством.

В данной статье нами предпринята попытка описания педагогических условий социально-культурного развития подростков в условиях дополнительного образования. Рассмотрим эти условия.

Значительным педагогическим условием, на наш взгляд, является активизация взаимодействия семьи и учреждений дополнительного образования в культурно – досуговой деятельности в процессе социально – культурного развития подростков.

Семья и учреждения дополнительного образования – основные социальные институты, которые участвуют и взаимодействуют в формировании личности подростка. Следует отметить, что акцент своего внимания необходимо направить на обязательное участие всех субъектов педагогического процесса (семья, школа, учреждение дополнительного образования, ребенок), для осуществления которого необходимо осознать роль школы и учреждений дополнительного образования, призванных помочь семье воспитывать подростка. Это позволит выработать единую педагогическую позицию в воспитании растущей личности, организовать взаимодействие с семьей с опорой на ценности, традиции и жизненный опыт, присущий каждой конкретной семье по выстраиванию внутрисемейных отношений. От слаженного их взаимодействия зависит успешность процесса социально-культурного развития подростков.

Отрицательные направления развития современного общества характеризуются значительным снижением воспитывающего влияния семьи, ее значения в социализации детей. Неблагополучное положение большого количества семей, чрезвычайная занятость родителей в благополучных семьях, плохая семейная обстановка, оказывают влияние на отстраненность подростков, жестокое обращение и проявление насилия по отношению к ним, значительный рост социального сиротства, что влечет за собой явные формы девиантного поведения подростков.

Необходимо выделить причины такого поведения. Во-первых, это поведение непосредственно связано с причинами социально-педагогического характера (семья, ближайшее окружение подростков). Во-вторых, асоциальное поведение соотносится с причинами психофизиологического характера. Исследования (Л.И. Божович, Т.В. Драгунова, А.И. Каравковского, А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконина, Д.И. Фельдштейна) свидетельствуют, что психофизиологические факторы, влияющие на развитие психики подростка, связаны определенным образом с личностными и психологическими особенностями становления их характера.

Решить проблемы девиантного поведения подростков необходимо во взаимодействии семьи, школы и учреждений дополнительного образования. Такое взаимодействие должно носить ценностный характер и быть направлено на создание педагогического пространства, в котором будет значительна субъектная позиция родителей и педагогов в выборе целей, средств и методов воспитания.

Именно семья совместно с учреждениями дополнительного образования создает воспитывающую среду, в которой определяется результативность социально-культурного процесса. Следовательно, взаимодействие социальных институтов (семьи, школы и учреждений дополнительного образования) занимает особое место в социально-культурной деятельности подростков.

Таким образом, очевидна потребность в создании воспитательной среды, включающей все субъекты взаимодействия и оказывающей наиболее эффективное воздействие на социально-культурное развитие подростков.

Существенным педагогическим условием является взаимодействие с субъектами социальных институтов культурно-досуговой направленности на основании гуманистического подхода.

Необходимость социализации явствует из самой природой подростка. Ребенок – феномен, по сути, не обладающий врожденными формами поведения и не прошедший социализацию, неспособен ни общаться как человек, ни устанавливать отношения с родственниками, ни вести себя как принято в обществе.

Социализация – это процесс формирования личности в определенных социально-культурных условиях, присвоение социального опыта, который человек определенным образом превращает в собственные ценности и ориентации и предпочтительно вводит в свою систему социально одобряемые нормы, модели, роли поведения. Социальные институты общества осуществляют такие функции, как предоставление эталонов социально-нормативного поведения, восприятия мира и усвоения этих образов с учетом индивидуальных особенностей, предпочтений, понимания и осознания. Главными гражданскими институтами социально-культурного развития подростков являются семья, образовательные учреждения, учреждения культуры и спорта, группы сверстников, средства массовой информации.

В деятельности учреждений дополнительного образования культурно-досуговой направленности уделяется внимание не только на развлечение и организацию досуга детей, а, в первую очередь, на гражданско-патриотическое воспитание, пропаганду здорового образа жизни, формирование ценностных ориентиров и нравственных идеалов, где каждый ребенок становится участником культурного процесса [5]. Включенность субъектов взаимодействия (подростков, родителей и педагогов) в культурно-досуговую деятельность гуманистической направленности предопределяет общегуманный характер деятельности,

связанный с проявлением в жизненных ситуациях смылосозидающих оснований, эмоциональной связи с другими людьми, способности к сопереживанию.

Готовность субъекта к осуществлению культурно-досуговой деятельности как гуманистически ориентированной деятельности субъекта по оказанию помощи, нуждающемуся в ней человеку, побуждаемой бескорыстной мотивацией, согласуемой с интересами других людей и сопровождаемой специфическими эмоциональными переживаниями, называемыми нормой просоциального поведения подростка, его действия, приносящие радость, ощущение себя всемогущим, ощущение гордости за себя будут гасить эгоистические мотивы, побуждать подростков к социально значимой деятельности, к желанию отвечать за результат этой деятельности [6].

Следующим педагогическим условием, обеспечивающим эффективность социально-культурного развития подростков в условиях дополнительного образования, становится использование современных информационных технологий.

В значительной степени активность развивающейся личности связана с мотивацией достижения, которая проявляется в ориентации на познание и высокие результаты. Это главным образом связано с внедрением ФГОС в современной школе, а также с все более возрастающими запросами к развивающейся личности, которое предъявляет социум и за решение которых данная личность несет ответственность. Информатизация среды, в которой осуществляется развитие современного подростка, вносит существенные изменения в формирование и становление его личности.

К основным характеристикам подрастающего поколения следует отнести активность в информационном пространстве. По мнению экспертов: «дети в школьном возрасте больше других категорий пользователей нуждаются в пребывании в Интернете для реализации своих потребностей и интересов, расширения ограниченной учебным заведением и процессом обучения среды обитания» [2].

Информатизация образовательной среды активно вносит коррективы в познавательную, коммуникативную и личностную сферы обучающихся, перестраиваются пространственно-временные характеристики взаимодействия субъект-субъект и субъект - информационная система, а также потребностно - мотивационная регуляция деятельности [1].

В настоящее время педагоги работают с молодым поколением, которое живет в среде состязательности, конкуренции. Очевидно, что инновационные методы, технологии и формы работы с детьми и подростками оправданно используются в учреждениях дополнительного образования. Нам представляется верным, что им необходимо придать целостную, завершенную структуру, смысловой характер. Ребенок горит желанием получить все многообразие окружающего мира, из чего можно заключить, что дополнительному образованию надлежит континуально изменяться.

С нашей точки зрения нужно честно озвучить вопрос: где и как проводят свое незанятое время дети и подростки? И без всякого лукавства необходимо дать ответ: в центрах развлечений, за компьютерными играми, в социальных сетях. Там, где им действительно интересно! Мы, взрослые, должны спросить себя: почему? Практика высококорзвитых европейских стран показывает: все эти центры по своей сути являются научно-развлекательными. Познания представлены в форме игры, интерактивного пользования, научных шоу. Следовательно, в проектах дополнительного образования, мы должны использовать этот важный принцип. Самое существенное в этом, чтобы процесс обучения был интересным и увлекательным. Возникает необходимость знания сделать ближе к детям, подросткам, вдохновить их – это и есть главная задача современных технологий в дополнительном образовании [3].

Таким образом, социально-культурное развитие подростков в условиях дополнительного образования при соблюдении вышеуказанных педагогических условий будет эффективным. В нынешних конкурирующих условиях все организации дополнительного образова-

ния должны отстаивать свое право на существование. Вследствие этого педагоги должны быть мобильными, от гибкости и креативности специалистов, работающих в этих организациях, зависит многое. Необходимо радикально менять взгляды педагога: он выступает не только как обладатель знаний, но и как сподвижник в становлении личности детей и подростков. Выполняя эту функцию, педагог проявляет личностное влияние на детей и подростков. По этой причине предъявляются высокие требования к его индивидуальным особенностям.

Список литературы

1. Арестова, О.Н., Бабанин, Л.Н., Войскунский, А.Е. Мотивация пользователей интернета [Электронный ресурс]: электрон. данные.– Минск: Белорусская цифровая библиотека LIBRARY.BY, 24 января 2005. – Режим доступа: https://library.by/portalus/modules/psychology/readme.php?subaction=showfull&id=1106582451&archive=1129709116&start_from=&ucat=& (свободный доступ). – Дата доступа: 19.02.2019.
2. Влияние информационного пространства на мотивацию достижения современных подростков [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/vliyaniye-informatsionnogo-prostranstva-na-motivatsiyu-dostizheniya-sovremennyh-podrostkov>. Заглавие с экрана. Дата обращения 20.02.2019.].
3. Ибрагимов, К.Т. К проблематике социокультурного развития детей и подростков [текст]/ Ибрагимов К.Т. Вестник института культуры детства: Теория и практика формирования культуры детей и подростков. – Челябинск: ЧГИК, 2017. – Вып. 18 – 134 с.
4. Роберт, И.В. Теория и методика информатизации образования: психолого-педагогический и технологический аспекты: монография / И.В. Роберт. – Москва: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2014. – 400 с.
5. Приходько, О.А. Воспитание ценностных основ личности в процессе формирования социокультурной среды региона [Текст] / О.А. Приходько // Омский научный вестник. – №3(129). – 2014. – С. 136.
6. Слободчиков, В.И. Становление и развитие субъективной реальности в онтогенезе (психологические основы проектирования образования) [Текст]: автореф. дис. ... д-ра психол. наук / В.И. Слободчиков. – Москва, 1994. – 78 с.

КИРСАНОВА ИРИНА ПЕТРОВНА

г. Курск, МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 8 имени К.К. Рокоссовского»
kirsanova.ira80@bk.ru

ПРИЁМЫ МОТИВАЦИИ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ, СПОСОБСТВУЮЩИЕ ФОРМИРОВАНИЮ «ИДЕАЛЬНОГО УЧЕНИКА»

В данной статье проанализирован портрет «идеального ученика», выявлены его основные качества, аргументирована их функциональная значимость; рассмотрены педагогические приёмы мотивации, используемые на разных этапах урока литературы, способствующие формированию «идеального ученика».

Ключевые слова: антропологический подход, проблемы человековедческого свойства, активно деятельностная личность, интуитивное и логическое мышление, приёмы мотивации, «идеальный ученик».

С позиций антропологического подхода к освоению знаний глобальными становятся проблемы человековедческого свойства, так как учитель и ученик, воспитатель и воспитанник являются субъектами образовательного процесса, взаимодействие которых должно приносить достойные плоды. Чтобы добиться высоких результатов в обучении и воспитании, учитель должен стремиться вырабатывать модель «идеального ученика», представляющего собой активно деятельностную личность.

Итак, «идеальный ученик»: каким он должен быть? Я полагаю, прежде всего, он должен проявлять самостоятельность в любой деятельности: познавательной, трудовой, творческой, коммуникативной. Бесспорно, он должен быть заинтересован в том, что делает, - отсюда как неременное условие вытекает пылливый ум и желание, стремление постигать новое. Такой ученик обязан владеть мыслительными операциями анализа, синтеза, сравнения, сопоставления и пр. Это трудолюбивый, мыслящий, творческий, эрудированный, с развитым интуитивным и логическим мышлением ребёнок, способный доводить начатое до конца, с одинаковой ответственностью выполнять даже непонравившиеся задания. Эти качества позволяют действовать не по какому-либо утверждённому алгоритму либо схеме, а делать свои маленькие «открытия». Всё это способствует решению задач проблемного характера путём поисковой деятельности, что по сути можно назвать не просто зарядкой для ума, а доминантой развития личности.

Возникает вопрос: как же «вырастить» «идеального ученика»? Опираясь на свой педагогический опыт, могу сделать вывод: для этого необходима сильнейшая мотивация, повысить которую можно, используя целый арсенал разнообразных приёмов и методов работы с детьми на уроке.

Хотелось бы подробнее остановиться на приёмах мотивации, способствующих формированию «идеального ученика». Так, часто применяемый мною приём «Интрига» позволяет не только заинтересовать учащихся, но и обратить внимание на отдельные детали, какие-то важные факты. Например, первый урок по роману Ф.М. Достоевского «Преступление и наказание»; на доске записано число 730 [1], следует вопрос учителя: «О чём вам говорит это число? Какое оно имеет отношение к образу главного героя Родиона Раскольникова?» Как правило, ответ прозвучит не сразу, а значит, это заставит ребят мыслить: прокручивая в голове эпизоды романа, они пытаются понять, какие числа встречались в тексте, что они символизируют. В конечном итоге ученики выяснили: « Это число шагов от ворот дома, в котором жил Раскольников, до дома, где жила старуха-процентщица». Следующий вопрос: почему автор приводит точное количество шагов? Выслушиваются предположения десятиклассников, формулируется вывод: точность числа указывает на то, что оно было выверено Раскольниковым неоднократно, что говорит о тщательной подготовке и твёрдости намерения убить Алёну Ивановну.

Продемонстрирую ещё один пример использования данного приёма на уроке литературы в 9 классе при изучении биографии А. С. Грибоедова. На слайде презентации изображение алмаза «Шах» - безукоризненно чистого драгоценного камня массой 88,7 карат. Вопрос, адресованный учащимся: о каких исторических фактах нам сообщает это изображение? Какое отношение имеет к нашей сегодняшней теме? Девятиклассники, получившие предварительно домашнее задание, заключающееся в детальном изучении жизненного и творческого пути писателя, сообщают, что, согласно самой распространённой версии, алмаз «Шах» был подарен русскому правительству персидским принцем Хозрев-Мирзой в качестве выкупа за убийство А. С. Грибоедова при разгроме русского посольства в Тегеране 30 января 1829 года [2]. Так был улажен дипломатический скандал. Этот факт указывает на уникальность личности А.С. Грибоедова. Это был талантливый человек, блестящий дипломат, сделавший многое для своей Родины.

Регулярное использование приёма «Интрига» у мыслящих, заинтересованных в подобной работе детей вырабатывает навык внимательного чтения текста, заставляет присматриваться к деталям, вникать в то, что они могут символизировать, делать на основе этого свои умозаключения.

Использование ещё одного приёма «Пересечение тем» позволяет вспомнить ранее пройденный материал и соотнести с тем, что изучается на данном этапе, сопоставить героев, их поведение, поступки и сделать определённые выводы. Так, анализируя образ Павла Ивановича Чичикова, героя лиро-эпической поэмы Н.В. Гоголя «Мёртвые души», конечно, необходимо зачитать то наставление, которое даёт ему отец, отправляя учиться: « Смотри, Павлуша, учись, не дури и не повесничай, а больше всего угождай учителям и начальни-

кам», «... с товарищами не водись <...>, водись с теми, которые побогаче <...>, а больше всего береги и копи копейку: эта вещь надёжнее всего на свете <...>.Всё сделаешь и всё прошибешь копейкой» [3]. Рассматривая образ Чичикова, уместно вспомнить, какое наставление своим сыновьям дают другие литературные герои, например, батюшка Петруши Гринёва: «Прощай, Пётр. Служи верно, кому присягнёшь; слушайся начальников; за их лаской не гоняйся; на службу не напрашивайся; от службы не отговаривайся; и помни пословицу: береги платье снову, а честь смолоду» [4]. А также завещание отца Молчалина, о содержании которого мы узнаём из монолога самого Алексея Степановича: «Угождать всем людям без изъятия - // Хозяину, где доведётся жить, // Начальнику, с кем буду я служить, // Слуге его, который чистит платья, // Швейцару, дворнику, для избежания зла, // Собаке дворника, чтоб ласкова была» [5]. В результате ученики, сравнив три разных наставления, делают соответствующие выводы о том, как эти наставления повлияли на формирование личностей героев.

Считаю очень эффективным в изучении литературных произведений двухчастный дневник. Этот педагогический приём даёт возможность исследовать текст, письменно выражать своё понимание прочитанного. Изначально этот вид работы необходимо проделать учителю с учениками вместе, чтобы впоследствии они могли с ним справиться самостоятельно при подготовке домашнего задания. Суть его заключается в следующем: разделив тетрадный лист на 2 графы, в первую записываем авторские цитаты, вызвавшие вопросы в процессе чтения, а во вторую свой комментарий, в котором как раз и выражаем понимание прочитанного.

Особенно уместен оказался этот приём, когда он помог расшифровать смысл иносказательной беседы, которую вели прокуратор Иудеи Понтий Пилат с начальником тайной стражи Афранием в романе М.А. Булгакова «Мастер и Маргарита».

| Цитата | Комментарий |
|--|--|
| Пилат: « Я получил сегодня сведения о том, что его (Иуду) зарежут этой ночью» | Афраний понимает, что Пилат это поручает совершить ему, но тайно. |
| Афраний: «... замысел злодеев чрезвычайно трудно выполним. Ведь подумать только... - выследить человека, зарезать, да ещё узнать, сколько получил да ухитриться вернуть деньги Каифе, и всё это в одну ночь? Сегодня?» | Афраний пытается уточнить у Пилата подробности будущего преступления, а также убедиться в твёрдости намерений прокуратора. |
| Пилат: «...его зарежут сегодня... у меня предчувствие. Не было случая, чтобы оно меня обмануло...» - тут судорога прошла по лицу прокуратора, и он коротко потёр руки. | Слова прокуратора подтверждают догадку Афрания. И убедительнее слов становится последний жест: он предвкушает убийство Иуды. |
| Афраний: « Слушаю». | Всё, что скажет прокуратор, он готов исполнить. |
| Пилат: « Ах да, я ведь совсем забыл! Ведь я вам должен!..Ну как же нет! При въезде моём в Ершалаим, помните, толпа нищих...я ещё хотел швырнуть им деньги, а у меня не было, и я взял у вас». [6] | Дает денежное вознаграждение (аванс) Афранию за убийство Иуды, обыгрывая эту ситуацию искусно, словно возвращает долг. |

В итоге проведённой поисковой работы нужно подвести детей к мысли о том, что М.А. Булгаков в данном эпизоде затрагивает важнейшую в романе тему противостояния личности несвободе, ведь сговор прокуратора с начальником тайной стражи утверждает пусть и хрупкую, но победу свободы!

Подобным образом необходимо прокомментировать диалог Понтия Пилата с Иешуа Га-Ноцири. И по окончании данной работы уместно предложить отдельным ученикам выразить свои мысли в сочинении-рассуждении, дав ответ на проблемный вопрос: «Как в ро-

мане М.А. Булгакова «Мастер и Маргарита» показано противостояние личности несвободе?»

Подводя итог вышесказанному, хочется отметить, что приёмы мотивации служат для повышения любознательности, лучшей организации хода урока, способствуют освоению способов самостоятельного добывания знаний, сотрудничеству учителя с учеником, стимулируют познавательные интересы и способности. Это точные и уверенные шаги на пути формирования «идеального ученика».

Список литературы

1. Достоевский Ф. М. Преступление и наказание: роман. – Москва: АСТ, 2015. – 540, [4]с/ - (Русская классика).
2. Балаян Б. П. Кровь на алмазе «Шах»: трагедия А. С. Грибоедова. — Ереван, 1983
3. Гоголь Н. В. Мёртвые души: поэма/ Предисл. С.И. Машинского; ил. А. Лаптева. – М.: Дет. лит., 1982. – 384 с., ил. – (Школьная библиотека).
4. Пушкин А. С. Капитанская дочка: роман. – М.: АСТ, Астрель, 2010. – 384 с. (Произведения школьной программы).
5. Грибоедов А. С. Горе от ума: комедия.- М.: Дет. лит., 2007. – 204 с.: ил. – (Школьная библиотека).
6. Булгаков М. А. Мастер и Маргарита: роман. - Москва: Издательство АСТ, 2018. - 446, [2] с. – (Русская классика).

КОНДРАТЕНКО АННА ПАВЛОВНА

г. Луганск, ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный университет
имени Тараса Шевченко»
annakondratenko@rambler.ru

РАЗВИТИЕ ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОГО МИРОВОСПРИЯТИЯ ПЕДАГОГОВ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

В статье раскрывается сущность и основные компоненты эстетически развитой личности учителя. Охарактеризованы некоторые формы и методы развития художественно-эстетического мировосприятия будущих педагогов в процессе профессиональной подготовки.

Ключевые слова: художественно-эстетическое мировосприятие, эстетические переживания и эмоции, эстетически развитая личность.

В настоящее время происходит реформирование системы образования, осуществляются поиски вариативных моделей и инновационных технологий образования личности. В процессе профессиональной подготовки современного педагога значительное место отводится формированию навыков творческой деятельности как наивысшему проявлению духовного богатства личности. Педагогическое творчество становится важнейшей составляющей профессионального труда учителя.

Одной из характеристик творческого потенциала личности будущего учителя является умение видеть мир образно и непосредственно. Отметим, что в условиях глобализации и цивилизационных вызовов, с особой остротой встал вопрос о формировании эстетического мировосприятия человека как «необходимости сохранения родовой способности» (В. Слободчиков). На наш взгляд, развитое художественно-эстетическое мировосприятие педагога является одним из компонентов профессионализма, залогом его способности к диалогу, сотрудничеству и профессиональному самосовершенствованию.

Отметим, что в психолого-педагогических работах ученых эстетическое мировосприятие рассматривается как способность личности (Т. Затымина, Е. Торшилова), предпосылка формирования целостной картины мира (Е. Александрова, Н. Лифинцева, Н. Медведева), результат художественно-эстетического развития личности (А. Бакушинский, А. Пожарская).

В то же время, проблемы развития художественно-эстетического мировосприятия личности будущего педагога в процессе профессиональной подготовки исследованы недостаточно.

Цель статьи: раскрыть сущность и основные компоненты эстетически развитой личности учителя; охарактеризовать некоторые формы и методы развития художественно-эстетического мировосприятия будущих педагогов в процессе профессиональной подготовки.

С точки зрения психофизиологии, чтобы воспринимать мир со всеми его реалиями, необходимо иметь такое качество восприятия, как сенсорная открытость, способность абстрагироваться от стереотипов (А. Запорожец). Именно сенсорная открытость восприятия способствует созданию особого «эстетического поля», которое развивает творческую активность, вызывает стремление личности к познанию прекрасного, творческое отношение к окружающему миру [1, с. 12]. Если эстетические переживания проникнут к «глубинам сердца», а не только разума, будущий педагог будет способен самостоятельно осмысливать воспринятые впечатления, развивать творческое мышление.

По нашему мнению, наличие у педагога творческого мышления является одним из наиболее важных факторов развития художественно-эстетического мировосприятия, так как представляет собой осознанный и неосознанный отбор тех впечатлений о мире, которые наиболее соответствуют направленности личности. Творческое мышление педагога характеризуется созданием субъективно-нового продукта, оно способно выйти за пределы своей системы координат, привычных способов поставленной задачи, своего представления о мире. Таким образом, формирование у будущих педагогов творческого мышления в процессе профессиональной подготовки, обеспечивает выработку устойчивой установки на эстетическое восприятие окружающего мира, умение оценивать и разрешать различные ситуации. Кроме того, эстетическое творчество в профессиональной деятельности способствует раскрытию духовных и физических сил педагога.

Роль художественно-эстетического мировосприятия в формировании творческого потенциала личности будущего педагога заключается в том, что оно не только способствует развитию эстетических переживаний, чувств, оформлению человеческой чувственности и ее обогащению, но и обособывает – рационально и эмоционально – необходимость творческого отношения к миру.

Исследование эстетического мировосприятия как целостного процесса и результата чувственно-эмоционального постижения эстетических свойств окружающего мира и искусства, позволило нам выявить компоненты, входящие в структуру эстетически развитой личности учителя:

- эмоциональность – доминирующая положительная эмоционально-эстетическая ориентированность в явлениях реальной действительности и искусства;
- непосредственность, которая основана на индивидуальном опыте эстетического мировосприятия;
- открытость – стремление к эстетическому общению с объектами окружающего мира и искусства;
- индивидуальность, которая связана с личностным характером эстетического мировосприятия;
- наличие ценностных стереотипов – способность к формированию адекватных эстетических оценок;
- амбивалентность – противоречивость чувств по отношению к объектам окружающего мира и искусства;

- творческая активность, которая проявляется в оригинальной эстетической личностной интерпретации объектов окружающего мира и искусства, выделении признаков красоты, совершенства, выразительности;
- наличие творческой интуиции – способности к прогнозированию результатов творческо-эстетической деятельности, которая существует на генетическом уровне и получает развитие в творческом процессе;
- целостность творческого потенциала личности – особое видение мира, наличие знаний, опыта творческой деятельности;
- свобода самовыражения – умение воплощать в профессиональной деятельности различные творческие замыслы.

Наличие этих компонентов обеспечивает высокий уровень духовного развития личности будущего педагога, так как связан со способностью создания и передачи эстетического опыта подрастающим поколениям.

Таким образом, под художественно-эстетическим мировосприятием мы понимаем качество личности будущего педагога, способствующее ценностно-смысловому восприятию мира и искусства, основанное на целостном, неутилитарном, чувственно-образном восприятии, развитой интуиции, ассоциативности, креативности мышления, эстетическом отношении к окружающему миру.

Характеризуя развитие художественно-эстетического мировосприятия будущих педагогов в процессе профессиональной подготовки, мы опирались на результаты современных научных исследований, в которых развитие эстетической культуры личности рассматривается сквозь призму личностно ориентированного образования [2]. В этих условиях, важное значение для развития художественно-эстетического мировосприятия будущих педагогов, имеет:

- бескорыстная установка на художественно-эстетическое восприятие мира, свобода в восприятии;
- проблемность обучения, элементы новизны, неожиданности и восторга, атмосфера «творческих открытий»;
- интегративность – создание целостного научного образа изучаемого объекта в сочетании с его эстетическими качествами и свойствами;
- организация творческо-эстетической деятельности в учебно-воспитательном процессе вуза с обязательным выделением индивидуальных достижений каждого студента, что способствует развитию уверенности в своих силах, эмоциональной сферы и интеллекта.

Важное значение при этом приобретает создание атмосферы сотрудничества, взаимопонимания, оптимизма и установки на успех в достижении цели. Будущий педагог должен обладать арсеналом педагогических умений и навыков для творческого использования возможностей эстетико-гуманистического потенциала учебных дисциплин, организации творческой внеурочной деятельности обучаемых.

Потенциал художественно-творческой деятельности в развитии художественно-эстетического мировосприятия будущих педагогов мы рассматриваем как совокупность возможностей: сопереживать, открывать новые жизненные смыслы, фантазировать, создавать выразительный художественный образ, воплощать его «в жизнь», при этом, импровизировать, экспериментировать с различными художественными материалами, инструментами и техниками [2, с. 102].

Процесс формирования художественно-эстетического мировосприятия у будущих педагогов должен выстраиваться как последовательное изменение характера творческо-эстетической деятельности при создании специальных ситуаций (художественно-эстетических экспериментов, импровизаций), условий (социокультурное пространство вуза, насыщенное искусством, арт-событиями и т.д.).

Таким образом, на основе проведенного анализа компонентов творческой личности учителя и некоторых форм и методов развития художественно-эстетического мировос-

приятия будущих педагогов в процессе профессиональной подготовки можно утверждать, что без этой работы невозможно сформировать духовно богатую личность педагога, способного творчески осуществлять высокое призвание воспитания и обучения ребенка в современных условиях.

Перспективы дальнейших исследований мы видим в детальной разработке технологий формирования художественно-эстетического мировосприятия будущих педагогов.

Список литературы

1. Лыкова И.А. Художественно-эстетическая деятельность в современном образовательном пространстве [Текст] / И.А. Лыкова // Новейшие достижения и успехи развития педагогики и психологии: сб. науч. тр. по итогам междунар. науч.-практ. конференции. – Краснодар: Федеральный центр науки и образования «Эвенсис», 2017. – С. 12–14.
2. Проблемы психолого-педагогической работы с молодежью в поликультурной среде современного образовательного учреждения: сб. материалов I Междунар. науч.-практ. конференции (14 июня 2016 г.) [Текст] / под ред. В.М. Голянич, О.В. Ходаковской. – СПб.: Ниц Арт, 2016. – 228 с.

КОРИЦКАЯ ЕЛЕНА ВАДИМОВНА

г. Луганск, ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко»
lady.coritzkaya2014@yandex.ru

РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

В статье раскрыта актуальность и важность проблемы развития коммуникативных способностей младших школьников. Рассмотрено значение антропологического дискурса в контексте профессионального педагогического образования. Подчеркнута особая роль учителя начальных классов в процессе совершенствования коммуникативных способностей учащихся.

Ключевые слова: коммуникативные способности, начальная школа, коммуникативная компетентность.

Этимология слова иностранного происхождения «дискурс» (от франц. и англ. discourse – речь; от позднелат. discursus – рассуждение; изначально – суета, манёвр, и лишь индифферентно, в одном из значений – разговор) традиционно определяет его как коммуникативное событие, разворачивающееся по определённой ситуативной модели. На сегодняшний день содержание понятия «дискурс» претерпело ряд трансформаций и стало определяться как регулятор состояния общественного сознания; рамка восприятия окружающего мира, которая формирует идеальную поведенческую или исследовательскую модель.

Антропологический дискурс в контексте профессионального педагогического образования поднимает вопрос не о подготовке специалиста в общепринятом смысле этого слова, а о подготовке профессионала, имеющего адекватный и целостный взгляд на себя и свою профессию. Говоря об уровне коммуникативной компетентности педагога начальной школы, можно без преувеличения отметить, что от него напрямую зависит степень сформированности коммуникативных способностей младших школьников.

Таким образом, заимствованный из лингвистики, дискурс в контексте педагогического образования переходит в плоскость проблемного формирования новой образовательной реальности. Дискурс в педагогике априори не может являться только внешней рамкой, механизмом пассивной передачи информации, не оставляющим ни малейшего следа на соз-

нании учащихся, и всё чаще становится рассматриваемым как регулятор состояния общественного сознания, задающий определённую стратегию и модель поведения.

От выбранной учителем начальных классов модели поведения в общении с учащимися зависит чрезвычайно многое. Неправильная коммуникативная деятельность педагога порождает у учащегося эмоциональную напряжённость, неуверенность, страх. Вследствие этого у него возникает негативное отношение к педагогу и к обучению в целом. Педагогическое общение должно вызывать доверие и радость от взаимодействия, а также способствовать социально-психологической оптимизации учебно-воспитательного процесса.

Педагог, не обладающий достаточным уровнем коммуникативной компетентности, не способен реализовать личностно-ориентированные образовательные технологии, не готов гибко управлять процессом в ходе обучения и воспитания, содействовать взаимопониманию, применять коммуникативные технологии.

Знаменитый французский писатель Антуан де Сент-Экзюпери писал: «Единственная настоящая роскошь – это роскошь человеческого общения» [4, с. 57]. Именно поэтому уже в начальной школе нужно развивать способность детей к участию в коммуникативных ситуациях, ситуативную адаптивность, свободное владение вербальными и невербальными средствами социального поведения, которые в свою очередь, являются составляющими коммуникативной компетентности.

Соблюдение правил и норм общения в процессе преподавательской деятельности – залог гармоничного развития личности ученика. Предоставление учащимся в процессе педагогического общения права на самостоятельность и свободный выбор требует от учителя высокого педагогического мастерства и способствует реализации ими своих потенциальных возможностей.

Педагог и младший школьник являются не только участниками педагогического процесса, но и равноправными партнёрами в общении. Обеспечение правильного стиля общения, обладание педагогическим тактом требуют от учителя наличия развитых коммуникативных способностей, которые являются предпосылкой успешного формирования у младших школьников знаний, навыков, умений, и способностей, предусмотренных учебными программами. Кроме того, обладающий высокой степенью коммуникативной компетентности учитель в процессе педагогического общения постоянно осуществляет воспитательную работу, так как поддерживает оптимальную дистанцию в общении, облегчает адаптацию личности младшего школьника к социуму, умеет спокойно наблюдать и толерантно реагировать на эмоциональные реакции учащегося, помогает в сложных ситуациях, сохраняет внутренние силы младшего школьника.

Детство – важнейший период человеческой жизни, не подготовка к будущей жизни, а настоящая, яркая, самобытная, неповторимая жизнь. И от того, как прошло детство, кто вёл ребёнка за руку в детские годы, что вошло в его разум и сердце из окружающего мира, – от этого в решающей степени зависит, каким человеком станет сегодняшний малыш [5, с. 102].

Педагогу необходимо научиться подбирать оптимальные способы и приёмы общения с младшими школьниками, используя упражнения, дидактические игры, тренинги, направленные на предотвращение возникновения конфликтных ситуаций в учебном коллективе. Поскольку в младшем школьном возрасте ещё не произошёл полный переход ведущей деятельности из игровой в учебную, то использование именно игровых технологий, приобщение детей к творчеству позволяет создать высокий уровень мотивации, результативности и обеспечивает благоприятные условия для развития коммуникативных способностей.

Важным для педагога является умение постоянно ставить ребёнка в такие условия, когда он самостоятельно принимает решения. Интеллектуальную деятельность детей нужно всячески поощрять и поддерживать, при этом обязательен учёт индивидуальных особенностей, темперамента, черт характера, взглядов учащихся [2, с. 68].

При условии создания креативной среды в процессе обучения можно избежать психологического дискомфорта, достичь здоровых взаимоотношений в коллективе, которые, в свою очередь, положительно влияют на увлечённость и творчество субъектов обучения. Именно педагог создаёт атмосферу, которая может вдохновлять ребёнка, или разрушать его уверенность в своих силах, поощрять или угнетать его, развивать или тормозить его возможности и способности [1, с. 17].

Главная задача педагогов заключается в том, чтобы суметь посмотреть на мир глазами детей, попытаться понять «изнутри» их поведение, чувства, в конечном счёте, помочь им достичь полноты самосовершенствования и гармоничного всестороннего развития.

Сквозной идеей коммуникативной деятельности в образовательном процессе начальной школы является упор на хорошо развитые коммуникативные способности наставника, наряду с наличием у него знаний о сущности коммуникативного акта, его причастности, вовлечённости в этот процесс.

В.А. Сухомлинский уверен, что именно от педагога зависит, чем станет сердце ребёнка – «нежным цветком или засушенной корой». Он подчёркивал, что работа учителя – это творчество, а не обыденная передача знаний [5, с. 102]. Ребёнок должен учиться не ради оценки, а чувствовать тягу к знаниям, порыв к чему-то новому, к творчеству, которое, в свою очередь, является движущей силой, развивающей способности личности к общению. Стремление к творческой деятельности может зажечь в детях только тот учитель, который сам работает творчески. В процессе работы педагога его творческие способности могут проявляться в умении фантазировать, видеть близкую и далёкую перспективы в работе; трансформировать и модернизировать рекомендации методических пособий.

Учителю начальных классов необходимо умело выбирать предлагаемые для младшего школьника виды деятельности так, чтобы они развивали ценные качества, необходимые человеку в современном мире, а также навыки общения и коллективизма в работе, умение находить адекватные решения в проблемных ситуациях, и, конечно же, коммуникативные способности.

Н.А. Попова считает, что на учителя возлагается большая ответственность – подготовить детей к жизни в современном мире, научить их с честью преодолевать препятствия в жизненных лабиринтах, уметь радоваться успеху другого и не впадать в отчаяние перед первыми же трудностями [3, с. 21].

Воспитательные задачи, которые выдвигаются педагогами в образовательном процессе начальной школы, должны решаться незаметно, чтобы у учащихся складывалось впечатление, что они делают лишь то, чего хотят сами, а педагогического влияния не существует. Этот фактор и является главным стимулятором активности, творчества, инициативы, самодетельности, демократизации школьной и внешкольной жизни. Решение проблемы формирования коммуникабельной и творческой личности юного гражданина в значительной степени зависит от учителя, творческая педагогическая деятельность которого становится прочным средством формирования и всестороннего развития личности каждого ребёнка.

Педагогическое руководство процессом развития коммуникативных способностей младших школьников должно осуществляться постепенно и непрерывно. Организационно-методическое сопровождение процесса развития коммуникативных способностей учащихся предполагает обеспечение благоприятных условий для духовного обогащения и творческой самореализации каждого школьника во время совместной деятельности, направленной на развитие коммуникативной компетентности.

Как известно, школа была и будет в жизни каждого. Для учащихся – это приобретение знаний, а для учителя – книга жизни, читая которую, страницу за страницей, набирается бесценный опыт. И важно, чтобы этот педагогический опыт из маленького «зёрнышка», которое учитель вкладывает в каждого своего ученика, пророс урожайным «колосом» на жизненном поприще его воспитанников.

Список литературы

1. Ананьев Б.Г. О взаимосвязях в развитии способностей и характера. Доклады на совещании по вопросам психологии личности / Б.Г. Ананьев. – М.: Просвещение, 1956. – 106 с.
2. Митина Л.М. Учитель как личность и профессионал / Л.М. Митина. – М.: Дело, 1994. – 216 с.
3. Попова Н.А. Развитие и воспитание детей / Н.А. Попова. – М.: Педагогика, 2006. – 104 с.
4. Сент-Экзюпери А. Планета людей / А. Сент-Экзюпери – М.: Молодая гвардия, 1963. – 190 с.
5. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям / В.А. Сухомлинский – М.: Педагогика, 1983. – 272 с.

МАЛЫХИНА ОЛЬГА НИКОЛАЕВНА,
г. Курск, МБОУ «Лицей №21»
mon.ic@yandex.ru

СРАВНИТЕЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА СОЧИНЕНИЯ НАЧАЛА XX И НАЧАЛА XXI ВВ. В СИСТЕМЕ РАБОТЫ ПО ОБУЧЕНИЮ ЧТЕНИЮ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДНЕГО ЗВЕНА МБОУ «ЛИЦЕЙ №21»

Работа подготовлена при поддержке Российского фонда фундаментальных исследований. Проект № 19-013-00174

В статье рассказывается об опыте сравнительного анализа школьных сочинений начала XX и начала XXI века. Доказывается, что следование коммуникативной задаче и логика рассуждения делают работы, написанные с разницей более чем в 100 лет, схожими в лексико-грамматическом отношении, имеют общую структуру и некоторые различия в содержательном отношении. Новые виды работы – с архивными источниками, сравнение своего сочинения с другим, стоящим по времени создания в вековой давности – способствует выработке навыков внимательного, функционально значимого и грамотного чтения.

Ключевые слова: анализ школьного сочинения, обучение чтению, образование на рубеже веков

Введение. Знание языка проверяется в школе не только с помощью диктантов, но и в форме сочинения. Творческое использование языка, как считают некоторые учёные [1, 2, 3, 5, 6], более объективно демонстрирует реальную грамотность и богатство словарного запаса учеников.

Язык любого народа изменяется во времени, а следовательно, не может не отражать перемены в бытовой сфере и даже сознании говорящих на нём людей. Будет ли отличаться сочинение школьника начала прошлого века от сегодняшних работ? Есть ли разница в языковом оформлении работы, отличается ли образ мыслей, структура работы? Такие вопросы ставят перед собой лицеисты вместе с руководителем лингвистической секции Государственной образовательной проектной школы юных инноваторов (автора данной статьи), погружаясь в школьный мир начала XX и сравнивая его с современным - начала XXI вв.

Методы исследования. Работа опирается на сравнительно-исторический метод, что обеспечивает объективность и научность исследования. Поиск и обработка архивных документов – новый вид работы для восьмиклассников – интересен, обогащает кругозор школьников. Анализ систематизация, обобщение полученных результатов в таблицах демонстрирует глубину проведённого разбора.

Результаты исследования. В Государственном архиве Курской области было найдено 2 сочинения учеников 8 класса Курской мужской классической гимназии с изречением

Н.М. Карамзина в качестве заголовка «Авторы помогают своим согражданам лучше мыслить и говорить». Лицеистам, ученикам 8 класса Б, было предложено написать сочинение на эту тему (программа по УМК под ред. Г.С. Меркина выделяет часы на изучение жизни и творчества Николая Михайловича).

Конечно, параметров для сравнения могло быть выбрано множество, мы решили остановиться на анализе лексико-грамматических особенностей двух текстов. Таким образом, определились цели и задачи исследования.

Цель работы – определить функции и особенности лексико-грамматических средств в школьном сочинении в начале XX и начале XXI вв. В соответствии с обозначенной в работе целью были поставлены и решались следующие **задачи**:

- определить особенности использования лексики в тексте и их влияние на содержание сочинения в начале XX и начале XXI вв.;
- выявить специфику проявления лексико-грамматических законов языка в работах прошлого и настоящего веков;
- обозначить сходство и различия письменных работ в начале XX и начале XXI вв.

Гипотеза исследования: письменные работы восьмиклассников, которые разделяет временной промежуток почти в 100 лет, должны существенно различаться.

В качестве параметров сравнения мы выбрали следующие:

- 1) количество совпадений слов в двух сочинениях;
- 2) количество повторов в каждом тексте отдельно;
- 3) количество частей речи и их соответствие коммуникативной задаче сочинения;
- 4) анализ той части речи, которая больше всего использовалась; этой частью речи оказалось имя существительное, и мы проанализировали лексико-грамматический аспект его употребления.

Исследование проходило в 2 этапа. На первом этапе – 2017-2018 учебный год – проводился сравнительный анализ двух работ – Молькентина Владимира (1905) и Лубенец Вероники (2017), на втором – 2018-2019 учебный год – добавили сочинение Линденера Владимира (1905), Найхина Даниила (2018), Бальбердиной Елизаветы (2018). Авторы современных работ проводили языковой анализ, этим и обусловлено включение именно этих современных сочинений.

Вот какие результаты мы получили. В сочинении ученика 8 класса Курской мужской гимназии Молькентина Владимира (далее М) всего 564 слова, Линденера Владимира (далее Л) – 234 слова. В работах учеников 8 класса МБОУ «Лицей №21»: у Лубенец Вероники (далее В) 599 слов, у Найхина Даниила (далее Н) - 281 слово, у Бальбердиной Елизаветы (далее Б) – 251 слово. Все сочинения имеют небольшое количество речевых и грамматических ошибок, отмечены пунктуационные и орфографические ошибки. Однако содержание, логика изложения, раскрытие темы признано учителями достойным во всех работах. На сто слов в каждой работе всего 3-4 повторения. Если говорить о работах в целом, то и в работах 1905, и 2017-2018 годов встречаются такие повторы, как «автор», «говорить», «думать», «мыслить», «мир», «жизнь», «русский», «он», «Карамзин», «общество», «развитие», «тот». В современных работах повторов меньше. Делаем вывод: словарный запас у всех учеников обширен, лексика разнообразная и разноплановая. Слова, встречающиеся в сочинениях разных веков, почти не повторяются. Всё же за 100 лет активный словарный запас школьников существенно изменился. Если сравнивать работы одного исторического периода, совпадений в словарном составе сочинений гораздо больше.

Посчитав части речи, выясняем, что имён существительных больше, чем других частей речи. Это логично, поскольку предметом сочинения является рассуждение о понятиях и представлениях, значит, на первый план выходит категория предметности, ведь любое существительное обозначает не только отдельную вещь, но и качество, отношение или любое отвлечённое понятие, и даже действие как предмет. К тому же существительное в русском языке не только называет понятие (т.е. выполняет номинативную функцию), но также позволяет его описать путём перечисления черт и особенностей (изобразительная функ-

ция) и служит максимально передаче ключевой информации (коммуникативная функция). Таким образом, коммуникативная задача сочинений решена в соответствии с логикой языка и в 1905, и в 2017, и в 2018 году.

Интересные результаты были получены при подсчёте наречий: 12 (М), 9 (Л), 1 (В), 16 (Н), 2 (Б). Юноши используют эту часть речи намного чаще, чем девушки (по крайней мере, современные девушки). Возможно, здесь есть гендерная зависимость, и этот факт мог бы стать предметом серьёзных научных изысканий в дальнейшем. Это тем более обращает на себя внимание, что другие части речи находятся в относительном равенстве как у девушек, так и у юношей, и в 1905, и в 2017, 2018 г.

Таблица 1

| Части речи | М (564) | Л (234) | В (599) | Б (281) | Н (251) |
|-----------------------------|---------|---------|---------|---------|---------|
| имя существительное | 107 | 79 | 123 | 81 | 55 |
| имя прилагательное | 43 | 27 | 52 | 31 | 29 |
| местоимение | 20 | 11 | 16 | 12 | 7 |
| глагол (в т.ч. – причастие) | 62 (4) | 38 (5) | 63 (6) | 36(4) | 43(7) |
| наречие | 12 | 9 | 1 | 2 | 16 |
| числительное | 3 | 2 | 3 | 4 | 3 |

Поскольку существительных оказалось больше всего, мы решили рассмотреть лексико-грамматический аспект их использования, т.е. обратились к лексико-грамматическим разрядам имён существительных. Как известно, их 4: конкретные, отвлечённые (абстрактные), вещественные и собирательные. Ожидаемым результатом для нас явилось то, что большая часть использованных в двух работах имён существительных отвлечённые (74%(М), 72%(Л) в работе 1905 года, 65% (В) в сочинении 2017 года, 64% (Б) и 62% (Н)), что соответствует предмету речи. Психологи говорят, что современное поколение не умеет мыслить абстрактно, и в работах лицеистов действительно немного меньше отвлечённых существительных, чем в работе гимназистов, живших в начале XX века, однако их больше других существительных. Такие отвлечённые понятия, как «долг», «любовь к родине», «гуманизм», «обязанности», «судьба», «доброта» и другие, близки и понятны нынешним школьникам.

Что касается структуры и других содержательных аспектов работы, то серьёзных различий выявлено не было. В работах 1905 года также наблюдается трёхчастная структура, состоящая из введения, основной части, включающей тезис и аргументы, заключения. Юные исследователи обратили внимание на большое количество цитат и обращение к историческим примерам в качестве аргументов в сочинениях 1905 года. Современные работы отличаются пространственными рассуждениями, их доказательная база состоит из умозаключений авторов.

Заключение. Сравнительный анализ письменных работ 1905, 2017 и 2018 года показал, что следование коммуникативной задаче и логика рассуждения делают сочинения, написанные с разницей больше, чем в 100 лет, достаточно схожими в лексико-грамматическом отношении. Конечно, ведь они написаны на одном языке, и такие категории, как, например, «патриотизм», «ответственность», «любовь» не имеют временных рамок. Тема сочинения, актуальная в революционном, предвоенном 1905 году, нисколько не утратила своей важности и в наши дни. Обращение к трудам Н.М. Карамзина позволит почерпнуть много полезного для современной молодёжи, а сравнение своего сочинения с другим, стоящим по времени создания в вековой давности – способствует выработке навыков внимательно-го, функционально значимого и грамотного чтения.

Список литературы

1. Актуальные проблемы методики преподавания русского языка и литературы в системе школьного образования: сборник научно-методических статей / отв.ред.к.п.н., проф. Е. Н. Дмитриева. — Якутск, 2003. 86с.
2. Выготский Л. С. Педагогическая психология /Лев Выготский, под ред. В.В. Давыдова – М.: АСТ Астрель Хранитель, 2008. 671с.
3. Дейкина А. Ю. Познавательный интерес: сущность и проблемы изучения. — М.: Просвещение, 2002. 345с.
4. Курская мужская гимназия. Письменные работы на испытание зрелости по русскому языку учеников 8 класса гимназии. 1905 год. ГАКО. Фонд № 185. Опись №1. Дело №281. Л. 2-8.
5. Семенова Л.А., Коновалова Л.И. «Читать, воображать и преобразжать, чтобы творить самого себя» – технология актуализации читательского воображения на уроках литературы в школе // Известия Юго-Западного государственного университета. – 2014. – № 4 (55). С. 149-154.
6. Школьникова М. В. Реализация идеи развития детей в учебных книгах и опыте народной школы России второй половины XIX - начала XX вв.: диссертация кандидата педагогических наук: 13.00.01.- Москва, 2004. URL: search.rsl.ru

МИХАЙЛОВА ИРИНА ВЛАДИМИРОВНА

г. Луганск, ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко»
 irvlami@gmail.com

ИНФОРМАЦИОННАЯ КУЛЬТУРА КАК НЕОБХОДИМОЕ ИНТЕГРАТИВНОЕ КАЧЕСТВО ЛИЧНОСТИ СОВРЕМЕННОГО СПЕЦИАЛИСТА

В статье проанализировано понятие «информационная культура», сформулировано обобщающее определение «информационная культура студента». Показана важность формирования информационной культуры как необходимого интегративного качества будущего специалиста, способствующего его востребованности на рынке труда.

Ключевые слова: информация, культура, информационная культура.

Приоритетным направлением развития образования на современном этапе признано внедрение современных информационно-коммуникационных технологий, которые обеспечивают дальнейшее усовершенствование учебно-воспитательного процесса, подготовку молодого поколения к жизнедеятельности в информационном обществе.

В информационном обществе объектами и результатами труда подавляющей части населения есть информационные ресурсы и знания, что соответственно требует основательной подготовки всех членов социума к использованию информационно-коммуникационных технологий в своей профессиональной деятельности [1, с. 8].

Необходимо отметить, что у студентов существует проблема взаимодействия с информацией. Не всякий студент умеет использовать современные информационно-компьютерные технологии, реализовывать возможности, которые они предоставляют, и осознавать их ценность. Таким образом, возникает необходимость в качественно новой подготовке будущих специалистов, которые способны полноценно воспринимать информацию и использовать ее при решении профессиональных задач.

Информационная культура в современных условиях может стать эффективным ответом на вызовы цивилизации и одновременно обеспечить потребности молодежи в поисках своего призвания и возможности собственной самореализации.

Исследованию проблемы феномена информационной культуры посвятили свои труды С. Антонова, Г. Воробьев, Н. Гендина, Н. Джинчарадзе, М. Жалдак, Е. Медведева, Э. Семенюк, И. Хангельдиева и др.

Термин «информационная культура» ввел в начале 70-х годов XX века советский ученый Г.Г. Воробьев. По его мнению информационная культура – это «умение использовать информационный подход, анализировать информационную обстановку и делать информационные системы более эффективными» [2, с. 20].

В современной педагогике существует множество определений информационной культуры, которые взаимодополняют друг друга или отражают лишь отдельные аспекты этого явления, поскольку ученые используют различные подходы к трактовке этого понятия.

Как считает Н.И. Гендина, информационная культура является важным условием эффективной деятельности (как профессиональной, так и непрофессиональной). Информационная культура – это один из компонентов общей культуры человека; комплекс информационных принципов и системы знаний и умений, которые обеспечивают независимую целенаправленную деятельность по удовлетворению индивидуальных информационных потребностей с применением информационных технологий [3].

По мнению Г.М. Коджаспировой, «информационная культура – это свод правил поведения человека в информационном обществе, способы и нормы общения с системами искусственного интеллекта, ведения диалога в человеко-машинных системах «гибридного интеллекта», пользования средствами телематики, глобальными и локальными информационно-вычислительными сетями. Включает в себя способность человека осознать и освоить информационную картину мира как систему символов и знаков, прямых и обратных информационных связей, свободно ориентироваться в информационном обществе, адаптироваться к нему» [4, с. 150].

Ученые различных областей науки в подавляющем большинстве подчеркивают определяющую роль информационной культуры на данном этапе развития человечества, как масштабного многопланового явления, которое влияет на реструктуризацию всех форм жизнедеятельности, систему ценностей и механизмы личностного самоопределения.

Особенностям формирования информационной культуры учащихся педагогических училищ (колледжей) посвящена диссертация В.Ю. Андреевой. Автор рассматривает информационную культуру учителя начальных классов как интегративное качество личности и показатель профессиональной подготовки учителя начальных классов [5].

В своем диссертационном исследовании О.Я. Романишина проанализировала проблемы формирования информационной культуры студентов колледжа технического профиля. Научный анализ проблемы формирования информационной культуры студентов колледжей технического профиля позволил автору сделать выводы о том, что информационная культура – это интегральное образование, которое характеризует качество информационной деятельности специалиста [6].

Для нашего исследования важным является определение «информационной культуры студента кооперативного техникума или колледжа» данное Ю.А. Руденко в исследовании, посвященном проблемам воспитания информационной культуры студентов в учебно-воспитательном процессе кооперативных техникумов. Автор считает, что «информационная культура студента кооперативного техникума или колледжа – это целостная система качеств и общественно-полезных способностей личности, которая основана на патриотизме и гуманистической морали и реализуется в информационной деятельности, поведении, взаимоотношениях; определяется ценностным отношением к себе, как к активному, достойному, конкурентоспособному специалисту, к другим членам национального и мирового информационного сообщества, а также к информационно-коммуникационным технологиям как к культурному цивилизационному достоянию» [7].

Проведя исследование проблемы формирования информационной культуры студентов политехнических колледжей, А.И. Степаненко пришла к выводу, что «информационная культура студентов политехнических колледжей – это осознание ценности приобретения

новых знаний и умений в использовании компьютерных технологий; доскональное владение специальными программными продуктами, которые необходимы для решения определенных задач; умение применять образовательные ресурсы сети Интернет; знание и соблюдение основных норм и правил поведения в использовании компьютерных технологий и средств компьютерной техники и при осуществлении деятельности в сети Интернет» [8].

Анализ современных научных исследований позволил нам сформулировать следующее определение понятия «информационная культура студента»: информационная культура студента – это интегративная, динамическая характеристика будущего специалиста, которая определяет его способность ориентироваться в информационном пространстве, получать информацию, оперировать ею (владеть соответствующим уровнем ЗУН относительно ИКТ) и эффективно использовать ИКТ в процессе обучения и в дальнейшей профессиональной деятельности, а также это совокупность профессиональной информационной культуры (комплекс знаний, умений и навыков, овладение которыми делает будущего специалиста способным выполнять свои профессиональные функции с применением современных информационно-коммуникационных технологий на уровне мировых стандартов) и общей культуры личности (этические, общеобразовательные, религиозные и другие знания, которыми должен обладать и руководствоваться в своей деятельности каждый член общества, несмотря на его профессиональную принадлежность).

Информационная культура студента обуславливает его умение ориентироваться в информационном пространстве, использовать все возможности к самореализации, способность жить и работать в условиях динамично развивающегося общества и учиться на протяжении всей жизни.

Умения, связанные с использованием и владением информацией, а также технологиями, предоставляющими доступ к информации характеризуют информационную культуру (знания, навыки и отношения, связанные с идентификацией информационных потребностей, знание источников информации, разработка стратегий поиска информации, оценка найденной информации, ее применение, переформулирование и обобщение).

Актуальность формирования информационной культуры связана с тем, что информация составляет центральную ось всей человеческой деятельности и становится основной сущностью социальных отношений. Люди сталкиваются с рядом трудностей, связанных с восприятием и обработкой больших объемов информации.

Особое место в формировании информационной культуры общества занимает формирование информационной культуры будущих специалистов, ведь именно обладание информацией позволяет лучше решать поставленные перед ними профессиональные задачи: уметь находить новейшую информацию, владеть методами ее сбора, обработки и т.п.

Таким образом, формирование информационной культуры происходит в процессе продуктивной учебно-познавательной деятельности. Для этого необходимо наряду с традиционными видами деятельности в учебно-воспитательном процессе задействовать и новые методики обучения с использованием современных мультимедийных технологий.

На основе изложенного материала делаем вывод, что формирование информационной культуры студентов колледжа является актуальной проблемой для педагогической теории и практики, что обуславливает необходимость совершенствования ее теоретических и методических основ.

Список литературы

1. Гуревич Р. С. Інформаційно-комунікаційні технології в професійній освіті майбутніх фахівців / Р. С. Гуревич, М.Ю. Кадемія, М.М. Козяр; за ред. член-кор. НАПН України Гуревича Р. С. – Львів : ЛДУ БЖД, 2012. – 380 с.
2. Воробьев, Г. Г. Твоя информационная культура / Г. Г. Воробьев ; худож. Ю. Аратовский. – М. : Мол. гвардия, 1988. – 303 с.

3. Формирование информационной культуры личности в библиотеках и образовательных учреждениях: Учебно-метод. пособие / Н. И. Гендина, Н. И. Колкова, И. Л. Скипор, Г. А. Стародубова – 2-е изд., перераб. – М.: Школьная б-ка, 2003. – 296 с.

4. Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. Словарь по педагогике. / Г. М. Коджаспирова. – М.: ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Д: Издательский центр «МарТ», 2005. – 448 с.

5. Андреева В. Ю. Формирование информационной культуры учащихся педагогических училищ (Колледжей) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 – Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования) / Варвара Юрьевна Андреева. – Санкт-Петербург, 2003. – 225 с.

6. Романишина О. Я. Формування інформаційної культури студентів коледжів технічного профілю : Дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Оксана Ярославівна Романишина. – Тернопіль, 2007.

7. Руденко Ю. О. Виховання інформаційної культури студентів у навчально-виховному процесі кооперативних технікумів і коледжів: Дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 – теорія і методика виховання / Юлія Олександрівна Руденко. – Київ, 2016. – 268 с.

8. Степаненко А. І. Формування інформаційної культури студентів політехнічних коледжів : дисс... на здобуття наукового ступеня канд. Пед. наук: 13.00.04 – теорія і методи професійної освіти / Анастасія Ігорівна Степаненко. – Київ, 2017. – 248 с.

**РЕДЬКИНА ЛЮДМИЛА ИВАНОВНА
ВИШНЕВСКИЙ ВЛАДИМИР АНАТОЛЬЕВИЧ**

г. Ялта, республика Крым, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» в г. Ялта
vmwbox@gmail.com

**РАЗВИТИЕ ИДЕЙ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПРАКТИКЕ
ОТЕЧЕСТВЕННОЙ И ЗАРУБЕЖНОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ**

Аннотация. В статье рассматриваются исторические и социокультурные аспекты формирования и развития идей поликультурного образования; представлен отечественный и зарубежный опыт исследования обозначенной проблемы

Ключевые слова: поликультурная среда, поликультурное образование, компетентность, отечественный и зарубежный опыт.

На современном этапе развития общества поликультурное образование находится в центре внимания исследований многих отечественных и зарубежных педагогов. В последние десятилетия данная проблема приобрела особую популярность, которая связана с наличием объективных социально-экономических, социокультурных и политико-правовых предпосылок, обусловленных особенностью развития человечества в контексте современной эпохи.

Интегративные процессы, происходящие в современном мире, выдвигают перед системой образования задачу подготовки детей и молодежи к жизни в условиях поликультурного и многонационального общества, формирование у них позитивного отношения к людям разных национальностей» [2].

В различные эпохи развития человеческого общества осуществлялись процессы миграции, происходили контакты различных языковых культур. На одних и тех же территориях проживали представители различных национальных, социальных и этногрупп. Все это создавало влияние на развитие государств, формирование политических подходов к взаимодействию в различных сферах жизни, в том числе, и в сфере образования подрастающих поколений.

Основополагающие идеи теории поликультурного образования были освещены еще Я. Коменским. Он основал программу универсального воспитания, основой которой выступал процесс формирования умений у человека с детства жить в согласии с другими, выполнять взаимные обязанности, уважать и любить людей [4]. Согласно его программе «Пандемия», человек, получивший правильное образование должен достичь полноты культуры не только в одном конкретном, но и во многих других направлениях. Я. Коменский подчеркивает важность приобщения к всесторонней культуре всех, во всем и во имя общего просвещения; он призывает учиться и идти дорогой единодушия.

Большой научный интерес для понимания роли поликультурного образования в становлении личности имеют, по нашему мнению, идеи П. Каптерева о взаимосвязи национального и общечеловеческого в педагогике. По мнению ученого, в воспитании нужно обращаться не к одному народу, а многим, изучать его идеалы и самым ценным почитать пробы своего национального идеала; народное нужно сочетать с инородным, с всенародным и общечеловеческим [3].

Особого внимания заслуживает разработанный С. Гессеном подход, который включает обеспечение в образовании единства двух процессов: воспитание общечеловеческого в национальном и национального в общечеловеческом. По убеждению ученого, реальны только отдельные люди и экономические отношения, которые возникли между ними, а потому именно этими факторами не национального, а межнационального характера следует руководствоваться в своих действиях. С. Гессен считает, что стремиться необходимо до общечеловеческого; национальные ограничения, по его мнению, являются временными переговорами, которые со временем будут и должны быть сняты братством всех людей [1].

Первыми дать определение понятию «поликультурное образование» сделали попытку авторы международного педагогического словаря, изданного в Лондоне в 1977 году. Они объясняли термин «Multicultural education» как отражение идеалов культурного плюрализма в сфере образования. Определение понятия «Multicultural education» находим в Международной энциклопедии образования, где оно трактуется как «педагогический процесс, в котором представляется две или более культуры, отличающиеся по языковому, этническому, национальному или расовому признаку» [5]. Однако существуют и другие мнения относительно того, где впервые появился термин «поликультурное образование». Исследователь Е. Кузьмич считает, что он впервые был употреблен в Канаде. Его автором является канадский премьер-министр П.Трюдо, который в 1971 году провозгласил политику поликультурности и двуязычия. Такого же мнения придерживается и исследователь Г. Ауерхаймер, утверждая, что термин «мультикультурное образование» впервые появился в канадской правительственной программе.

Говоря о поликультурном образовании важно отметить, что оно всецело рассматривалось в контексте развития основных принципов поликультурности, которые были сформулированы генеральным директором ЮНЕСКО Ф. Майором: воспитание в духе открытости и понимания других народов; постоянная систематизация и интеграция приобретенных знаний, выявление их связей с поликультурностью; формирование уверенности в себе как особо важного феномена поликультурного сознания; применение новых педагогических технологий овладения учебным материалом поликультурной направленности; формирование у обучающихся чувства принадлежности к родному краю, создателя собственной жизни, активного участника современных событий своего отечества; стимулирование учеников постоянно заниматься самообразованием и самовоспитанием, самореализацией и самостоятельной научно-исследовательской деятельностью по проблемам поликультурности; изучение результатов своей работы, постоянное совершенствование системы работы по формированию поликультурной компетентности.

В наше время идея поликультурного образования является одной из самых острых и актуальных. Глобализационные процессы явно доказывают необходимость новых подходов к образованию в контексте качественной компиляции отечественных и общемировых систем.

Список литературы

1. Гессен, С. И. Основы педагогики: Введение в прикладную философию : учеб. пособие для вузов / С. И. Гессен ; отв. ред. и сост. П. В. Алексеев. — М. : Школа-Пресс, 1995. — 448 с. — ISBN 5-88527-082-1.
2. Дмитриев Г.Д. Многокультурное образование. — М.: Народное образование, 1999. — 208с.
3. Каптерев, П. Ф. Избранные педагогические сочинения / Под ред. А. М. Арсеньева. — М.: Педагогика, 1982. — 704 с. — (Пед. б-ка)
4. Коменский Я. А., Локк Д., Руссо Ж.-Ж., Песталоцци И. Г.. Педагогическое наследие. М.: Педагогика, 1989 г., 416 стр, ISBN 5-7155-0164-4).
5. International Dictionary of Education. Vol.7. — Oxford, 1994. — P. 3963

СЕНТИЩЕВА ЕЛЕНА АЛЕКСАНДРОВНА

г. Курск, ФГБОУ ВО «Юго-Западный государственный университет»
elenasentsheva@yandex.ru

**УСЛОВИЯ, ОБЕСПЕЧИВАЮЩИЕ ЭФФЕКТИВНОСТЬ ОВЛАДЕНИЯ
 ПРАГМАТИЧЕСКИМ АСПЕКТОМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ
 В ПРОЦЕССЕ РЕАЛИЗАЦИИ АНТРОПОЛОГИЧЕСКОЙ ПАРАДИГМЫ
 ОБРАЗОВАНИЯ**

В данной статье отражены основные педагогические условия, обеспечивающие эффективное применение прагматического аспекта иноязычного образования в ходе обучения иноязычному общению бакалавров по направлению подготовки «38.03.04 Государственное и муниципальное управление». В качестве приоритетных условий автор определяет следующее: погружение студентов в профессиональный контекст общения, реализация механизма функционального переноса в процессе овладения средствами прагматики, обеспечение профессионального взаимодействия с социальными партнерами в России и за рубежом и другие.

Ключевые слова: педагогические условия профессиональной коммуникации, прагматический аспект иноязычного общения, обучение бакалавров.

Одной из областей современного иноязычного образования является подготовка бакалавров по направлению подготовки «38.03.04 Государственное и муниципальное управление». Кадры данной сферы должны владеть системой средств, обеспечивающих передачу прагматического аспекта общения в процессе решения профессиональных задач в таких видах деятельности, как: организационно-управленческая, информационно-методическая, коммуникативная, проектная, вспомогательно-технологическая, организационно-регулирующая и исполнительно-распорядительная [4].

Дисциплина «Иностранный язык в сфере профессиональной деятельности» предоставляет широкие возможности для овладения прагматическим аспектом иноязычного профессионального общения. В процессе образовательной деятельности на занятиях по иностранному языку средства иноязычной прагматики используются для передачи отношения общающихся к предмету обсуждения и к партнерам по общению. Данные средства также обеспечивают передачу коммуникативного намерения общающихся, а также обеспечивают создание необходимого социокультурного контекста профессионального общения.

Дисциплина «Иностранный язык в сфере профессиональной деятельности» позволяет овладеть прагматическим аспектом профессиональной коммуникации лишь в том случае, если будет реализована следующая система педагогических условий:

1. Погружение студентов в профессиональный контекст общения, демонстрирующий специфику передачи средств прагматики в процессе решения такой важнейшей профессиональной задачи, как продуктивное взаимодействие с зарубежными коллегами на ино-

странном языке в процессе организации, управления, проектирования, регулирования и исполнения различных видов управленческих решений, имеющих как региональную, так и международную значимость [4].

2. Применение механизма функционального переноса, демонстрирующего специфику использования средств прагматики в родном и иностранных языках в процессе решения наиболее значимых профессиональных задач.

3. Обеспечение профессионального взаимодействия с социальными партнерами в России и за рубежом [2,3].

4. Обеспечение аксиологической направленности образовательного процесса, демонстрирующего ценность овладения средствами прагматики в качестве инструмента, обеспечивающего эффективность профессионального взаимодействия.

Реализация первого условия предусматривает вовлечение студентов в профессиональный контекст деятельности в качестве их погружения в профессиональный контекст общения для овладения теоретическими и практическими навыками профессиональной деятельности в процессе создания презентаций, во время работы с документацией, участия в разработке и организации управленческих решений, взаимодействия с внешними организациями и гражданами, участия в организации внутренних коммуникаций, разработки и реализации проектов в области государственного и муниципального управления [4].

Реализация второго условия предусматривает проведение сравнительно-сопоставительного анализа ситуаций общения, в которых средства прагматики обеспечивают отношение к предмету обсуждения и собеседнику, а также создают необходимый социокультурный контекст профессионального взаимодействия. Особое место здесь отводится анализу лексических, грамматических, интонационных и стилистических особенностей, обеспечивающих воздействие речи говорящего в конкретном профессионально направленном контексте [6].

Реализация третьего условия неразрывно связана с обеспечением многосторонних контактов с коллегами в России и за рубежом. В этой связи представляется целесообразным вовлечение будущих бакалавров в работу с такими субъектами профессиональной деятельности, как: органы государственной власти Российской Федерации, органы государственной власти субъектов Российской Федерации, органы местного самоуправления, государственные и муниципальные предприятия и учреждения, институты гражданского общества, общественные организации, некоммерческие и коммерческие организации, международные организации, научные и образовательные организации [4].

Реализация четвертого условия предусматривает применение антропологической парадигмы образования, в соответствии с которой процесс иноязычного образования должен быть направлен на устойчивое развитие личности будущего специалиста не только в учебном аспекте, но и воспитательном аспекте его подготовки. Главной ценностью в процессе иноязычного профессионального образования является развитие личности будущего специалиста, который в своей профессиональной деятельности руководствуется системой терминальных и инструментальных ценностей, направленных на представление и защиту интересов своей Родины. В этом процессе приоритетное место должно отводиться антропологической парадигме образования, в которой профессиональное общение, в целом, и средства прагматики, в частности, являются каналом развития обучения и воспитания будущих кадров в сфере государственного и муниципального управления [1,5].

Таким образом, можно сделать вывод, что только комплексное обеспечение данных условий может благотворно способствовать процессу обучения будущих бакалавров по направлению подготовки «38.03.04 Государственное и муниципальное управление».

Эффективная реализация комплекса условий возможна лишь в том случае, если весь процесс обучения средствам прагматики будет организован как интеграция аудиторной, самостоятельной, научно-исследовательской и производственной деятельности студентов, направленной на обучение, развитие и воспитание гражданина своей страны, способного эффективно решать задачи в сфере государственного и муниципального управления.

Список литературы

1. Вербицкий А.А. Контекстное обучение: теория и технология, новые методы и средства обучения. – М., 1994 – 75 с.
2. Новикова О.М. Формирование прагматической компетенции будущего врача при изучении иностранного языка в медицинском вузе: дисс. ...канд. пед. наук. – Курск, 2014. – 154 с.
3. Павлова С.В., Бужинский В.В., Старикова Р.А. Функциональный подход к обучению английскому произношению. – Курск: Изд-во КГПУ, 1996. – 81 с.
4. Приказ Минобрнауки России от 10.12.2014 №1567 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 38.04.03 Государственное и муниципальное управление (уровень бакалавриата)» – 20 с.
5. Слостенин В.А. Антропологический принцип педагогического образования. - Смоленск, 1995. – 210 с.
6. Тарасюк Н.А. Теоретические основы методики обучения выразительности речи: учеб.пособие для студентов пед. вузов / Н.А. Тарасюк. – М.: Прометей, 2000. – 131 с.

**ТАРАСОВА НАДЕЖДА ВЛАДИМИРОВНА
АБДУЛЛИН АРСЛАН ИЛЬНУРОВИЧ
ДУБКОВ ДАНИИЛ МАКСИМОВИЧ**

г. Курск, ФГБОУ ВО «Юго-Западный государственный университет»
nadia-79@bk.ru

**ПРЕДСТАВЛЕНИЕ И УРОВЕНЬ РЕАЛИЗАЦИИ ЦЕННОСТНЫХ
ОРИЕНТАЦИЙ НА ПРИМЕРЕ СТУДЕНЧЕСКОГО СООБЩЕСТВА**

Статья посвящена исследованию представлений студентов о ценностных ориентациях личности и изучение уровня готовности к их реализации. Были рассмотрены терминальные и инструментальные ценности, а также проведен анализ смысложизненных ориентаций респондентов.

Ключевые слова: студенческая группа, ценностные ориентации, смысложизненные ориентиры, развитие личности.

При изучении закономерностей учебно-воспитательного процесса в профессиональном образовании, совершенствовании методик воспитания, технологий самообразования и самовоспитания нельзя не учитывать те ценности, которые принимает нынешнее молодое поколение, которые становятся для него значимыми и то, как они отражают нормы и идеалы, господствующие в современном обществе [1, с. 2].

Целью нашего исследования являлось изучение представлений студентов о собственных ценностных ориентациях и уровне своей готовности к их реализации. Было проведено комплексное пилотажное исследование со студентами первого курса механико-технологического факультета ЮЗГУ. Общий объем выборки составил 39 человек.

Ценностные ориентации испытуемых были изучены с помощью:

- методики «Ценностные ориентации» М.Рокича [2, с. 26-28];
- смысложизненные ориентации рассмотрены с помощью теста «Смысложизненные ориентации (СЖО)» Д.А. Леонтьева [3, с. 1-18];
- самооценка представлений респондентов о собственной готовности к реализации ценностей проводилась с помощью анкеты, разработанной нами на основе, так называемых, «Эдинбургских опросников» [4, с. 356-361].

Полученные данные позволили выявить в студенческой группе наиболее и наименее значимые терминальные и инструментальные ценности. Анализ результатов показал, что у

испытуемых доминируют такие терминальные ценности (по убыванию значимости), как здоровье, любовь, наличие хороших и верных друзей, счастливая семейная жизнь, интересная работа. Из инструментальных ценностей наиболее важны: честность, ответственность, воспитанность, образованность, аккуратность.

Нами была поставлена цель - выявить уровень сформированности системы ценностей студентов, а также ее соответствие представлениям респондентов о собственной способности и готовности к реализации своих установок. Анализ полученных данных выявил наличие определенных противоречий в иерархии ценностей студентов. Большинство студентов, например, выделяют такую важную для них ценность—цель, как интересная работа (четвертый ранг в общей иерархии терминальных ценностей), однако, интересен вопрос, что испытуемые понимают под данной ценностью, какие стремления у них присутствуют, чтобы реализовать ее?

Анализ полученных данных показывает, что такие ценности—цели, как развитие (9,5 ранг), познание (12 ранг), творчество (15 ранг), продуктивная жизнь (13 ранг); ценности—средства, как широта взглядов (16 ранг), эффективность в делах (17 ранг), исполнительность (12 ранг) в этой иерархии далеко отстают от рассматриваемой ценности.

В соответствии с опросником, предложенным Равеном, респонденты оценивали уровень развития ряда собственных компетентностей. При анализе ответов студентов выяснилось, что чаще всего они оценивали на «хорошо» или «очень хорошо» такие свои компетентности, как «руководствоваться собственными суждениями и проявлять инициативу в тех областях, где хорошо получается», «учиться новому», «разбираться в своих мимолетных чувствах и более полно осознавать их причины» (96,5% всех испытуемых); «больше узнавать о ситуации, изучая результаты своих действий» (93,1%); «обдумывать способы улучшить работу», «помогать коллегам преодолевать трудности», «убеждаться, что мои действия успешны» (89,7%).

Не очень хорошо, по мнению студентов им удастся «брать под свой контроль работу других людей», «создавать продуктивное столкновение мнений» (31,0%), «целенаправленно создавать у других людей мотивацию» (37,9%), «вести за собой других людей» (48,3%). Установлено, что компетентности, касающиеся представления студентов об эффективном руководстве и решении проблем, также неструктурированы. Например, большинство респондентов считают, что руководитель должен планировать деятельность, учиться новому, помогать коллегам преодолевать трудности, обдумывать способы улучшения работы, стремиться к первоклассному качеству работы, заниматься новыми делами, которыми прежде не занимался, проявлять изобретательность и творческий подход к делу, но при этом, однако, не осознается важность и взаимосвязь перечисленных характеристик с такими компетентностями, как умение вести за собой людей, целенаправленно создавать у других людей мотивацию, создавать продуктивное столкновение мнений, брать под свой контроль работу других людей. При изучении представлений студентов о коммуникативных способностях установлено, что наряду с такими компетентностями, как помощь коллегам при преодолении трудностей, чувствовании переживаний и ощущений других людей, 58,6% испытуемых связывают эти компетентности с собственной способностью получать от других самое лучшее.

С помощью теста «Смысложизненные ориентации» проанализированы ответы студентов в соответствии с пятью субшкалами:

- цели в жизни (наличие или отсутствие в жизни испытуемого целей в будущем, придающих жизни осмысленность, направленность, временную перспективу);
- процесс жизни (восприятие испытуемого процесса своей жизни как интересного, эмоционально насыщенного);
- результативность жизни (оценка пройденного отрезка жизни);
- локус контроля—Я (представление о себе как о сильной или слабой личности);
- локус контроля—жизнь (возможность контролировать свою жизнь).

Установлено, что по всем субшкалам большинство ответов респондентов находятся в пределах нормы (72,4%, 75,9%, 62,1%, 82,7%, 51,7% соответственно). Однако, выявлено, например, что только 34,5% студентов обнаруживают у себя наличие возможностей контролировать свою жизнь; представление о себе как о сильной личности, обладающей достаточной свободой выбора, чтобы построить свою жизнь в соответствии со своими целями, представлениями выявлено лишь у 6,9% опрошенных; неудовлетворенность своей жизнью в настоящем – у 17,2% студентов [5, с. 324-327].

Таким образом, выявлено отсутствие соответствующих взаимосвязей между ценностями-целями и ценностями-средствами, что свидетельствует об отсутствии системы в общей иерархии ценностей, у большинства студентов нет четкого осознания, что для реализации определенных ценностей необходимо развивать и ряд связанных с ними компетентностей. Полученные данные подчеркивают необходимость воспитательных воздействий, влияющих на формирование и развитие личности.

Список литературы

1. Лебедев, П.А. П.Ф. Каптерев - видный педагог России второй половины XIX - начала XX столетия [Текст] / П.Ф. Каптерев // Избр. пед. соч. – М.: Худож. литература, 1982. – С.9.
2. Рокич, М. Методика «Ценностные ориентации» / М. Рокич. – Москва // Большая энциклопедия психологических тестов [Текст] / авт.-сост. А.А. Карелин. – Москва: Эксмо, 2009. – С. 26-28.
3. Леонтьев, Д.А. Тест смысложизненных ориентаций (СЖО). 2-е изд. [Текст] / Д.А. Леонтьев. – М.: Смысл, 2000. – 18 с.
4. Равен, Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация: [Пер. с англ.] [Текст] / Дж. Равен. – М.: Когито-Центр, 2002. – С. 356 – 361
5. Тарасова, Н.В. Основные проблемы трудоустройства молодых специалистов и их адаптация к условиям современного рынка труда [Текст] / Н.В. Тарасова // Содействие профессиональному становлению личности и трудоустройству молодых специалистов в современных условиях: материалы II Всероссийской заочной научно-практической конференции – Белгород: Изд-во БГТУ им. В.Г. Шухова, 2010. – С. 324-327.

**ТАРАСОВА НАДЕЖДА ВЛАДИМИРОВНА,
РАГИМОВА ЛАЛА НАСИБ ГЫЗЫ,
ПАВЛОВА АЛИНА АЛЕКСЕЕВНА**

г. Курск, ФГБОУ ВО «Юго-Западный государственный университет»

nadia-79@bk.ru

РОЛЬ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ В ПРОЦЕССЕ УЛУЧШЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КЛИМАТА В СТУДЕНЧЕСКОЙ ГРУППЕ

Статья посвящена исследованию основных составляющих психического здоровья личности, на примере студенческой группы. Рассмотрено психологическое консультирование, как одного из эффективного способа улучшения психического здоровья, решения психологических проблем.

Ключевые слова: студенческая группа, психологическое консультирование, психическое здоровье.

В современном мире, для которого характерны стремительные социально-экономические и политические перемены, а также большое количество глобальных гуманитарных и экологических проблем, у людей резко повышается уровень психологических нагрузок. В настоящее время, в период состояние хронического психоэмоционального

стресса у населения, чрезвычайно возрастает значимость формирования последовательной стратегии охраны психического здоровья граждан.

Одним из эффективных способов улучшения психического здоровья у людей является психологическое консультирование - беседа с квалифицированным психологом, способствующая решению человеком своих психологических проблем. В результате психологической консультации он получает возможность шире взглянуть на происходящее, иначе оценить свою роль в сложившейся ситуации и в соответствии с этим своим новым видением изменить свое отношение к ней и свое поведение.

Формирование личности современных юношей и девушек происходит сегодня в нестабильных и сложных условиях. В то же время, у молодых людей студенческого возраста еще нет достаточного жизненного опыта для решения различных психологических проблем, характерных для данного периода жизни. Вместе с тем, у студентов происходит активный процесс формирования мировоззрения, проявляется выраженный интерес к самопознанию [1, с. 26-28].

С учетом объективно существующей необходимости проведения со студентами работы, направленной на пропаганду здорового образа жизни, на профилактику аддиктивного поведения и нервно-психических расстройств, кафедрой коммуникологии и психологии ЮЗГУ регулярно проводятся психодиагностика и психолого-педагогическое консультирование студентов различных курсов и направлений подготовки. В процессе изучения психологических дисциплин студенты осознают свои индивидуально-психологические особенности и возможности психологической науки, что создает основы для последующей психопрофилактической и психокоррекционной работы с ними в процессе психологического консультирования.

Успешности данной работы способствуют исследования, направленные на выявление различных аспектов состояния психического здоровья студентов технического вуза, которые проводятся сотрудниками кафедры коммуникологии и психологии ЮЗГУ. Так, исследование, проведенное со студентами 3-го курса факультета строительства и архитектуры, механико-технологического факультета и факультета фундаментальной и прикладной информатики (305 человек) показало наличие у большого количества студентов высокой личностной тревожности. Выявлена довольно значительная группа риска - 42,3 % студентов по личностной и 22% студентов по ситуативной тревожности (по тесту Спилбергер-Ханина) [2, с. 36-48]. В группу риска по личностной тревожности вошли 65,8 % от общего числа студентов факультета фундаментальной и прикладной информатики (в том числе, 91,2 % юношей), 29,2 % механико-технологического факультета (в том числе, 84,8 % девушек) и 5,4% факультета строительства и архитектуры. Изучение у студентов степени развития психологических защит (методика «Личностный опросник Плутчика Келлермана Конте» [3, с. 16-18]) показало, что у 48% продиагностированных студентов общая напряженность психологических защит превышает 50%-ный рубеж, что отражает наличие реально существующих неразрешенных внешних и внутренних конфликтов.

Таким образом, полученные данные свидетельствуют о важности и необходимости предоставления студентам возможности получения квалифицированной психологической консультации. Однако, одновременно, проведенные исследования показывают, что осознают эту необходимость пока еще достаточно небольшое количество студентов. Так, студентам 3-го курса факультета фундаментальной и прикладной информатики (150 человек) предлагалось ответить на вопрос: заинтересованы ли они в получении психологической консультации в настоящее время. На свою заинтересованность в предоставлении данной услуги указали примерно 17% опрошенных. Результаты проведенного анкетирования показали, что с помощью психологической консультации эти студенты хотели бы: разрешить конкретную психологически трудную или конфликтную жизненную ситуацию (36%); улучшить взаимоотношения с окружающими людьми (50%); снять эмоциональное напряжение и улучшить свое эмоциональное состояние (50%); разрешить внутренний конфликт, проявляющийся в недовольстве собой, рассогласовании мыслей, желаний и чувств (57%);

развить у себя профессионально и лично значимые психологические качества (86%) [4, с. 183-184].

Кафедрой коммуникологии и психологии было проведено более ста консультаций со студентами. Примерный анализ тематики обращений за психологической помощью показывает, что более четверти всех консультаций (28%) были посвящены работе с личностными проблемами студентов (заниженная самооценка и т.д.), более половины консультаций (54%) были посвящены работе с проблемами во взаимоотношениях (с противоположным полом – 21%, с товарищами по группе – 18%, с родителями – 15%), 18% консультаций было посвящено работе с острым эмоциональным состоянием у студентов.

Исследования, проведенные сотрудниками кафедры, показывают, что некоторые акцентуации характера, выявленные у студентов, связаны со склонностью к различным формам девиантного поведения [5, с. 33-48]. Значимые корреляции выявлены между склонностью к преодолению норм и правил и застреваемостью, возбудимостью, экзальтированностью (0,56; 0,51; 0,41, $p \leq 0,05$); склонностью к аддиктивному поведению и демонстративностью, застреваемостью, возбудимостью (0,47; 0,40; 0,36; $p \leq 0,05$), склонностью к аутоагрессии и педантичностью, эмотивностью (0,41; 0,45; $p \leq 0,05$), склонностью к агрессии, насилию и демонстративностью, эмотивностью (0,36; 0,41; $p \leq 0,05$). Полученные данные свидетельствуют о том, что работа, направленная на коррекцию акцентуации характера, может способствовать уменьшению склонности студентов к девиантному поведению. Для осуществления этой работы со студентами преподавателями кафедры разрабатывается специальная программа, которая будет реализовываться в том числе, и в рамках индивидуального психологического консультирования студентов ЮЗГУ.

Список литературы

1. Лебедев, П.А. П.Ф. Каптерев - видный педагог России второй половины XIX - начала XX столетия [Текст] / П.Ф. Каптерев // Избр. пед. соч. – М.: Худож. литература, 1982. – С.9.
2. Спилбергер, Ч.Д., Ханин Ю.Л. Тест Спилбергера-Ханина / Ч.Д. Спилбергер, Ю.Л. Ханин // Большая энциклопедия психологических тестов [Текст] / авт.-сост. А.А. Карелин. – Москва: Эксмо, 2009. – С. 36-48.
3. Келлерман, Г., Конт, Х.Р. Методика «Личностный опросник Плутчика Келлермана Конте» [Текст] / Г. Келлерман, Х.Р. Конт // Большая энциклопедия психологических тестов [Текст] / авт.-сост. А.А. Карелин. – Москва: Эксмо, 2009. – С. 16-18.
4. Королева, Н.В. Морально-психологическое здоровье студенчества и качество высшего профессионального образования [Текст] / С.Э. Харзеева, Т.Ю. Копылова, Н.В. Королева, А.А. Ткачева // Здоровье – основа человеческого потенциала: проблемы и пути их решения: материалы 2-й Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. – СПб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2007. – С. 183-184.
5. Шмишек, Г., Леонгард, К. Опросник Ленгарда-Шмишека [Текст] / Г. Шмишек, К. Ленгард // Большая энциклопедия психологических тестов [Текст] / авт.-сост. А.А. Карелин. – Москва: Эксмо, 2009. – С. 33-48.

Раздел 3. Теоретические проблемы воспитания: значимые вопросы и перспективы развития. Взаимобусловленность воспитания и самовоспитания, проблема условий и факторов развития личности в рамках воспитательного процесса, сущность и особенности воспитательного процесса, ведущие направления воспитательной работы в различные возрастные периоды

АННЕНКОВА НАДЕЖДА ВЛАДИМИРОВНА

г. Курск, ФГБОУ ВО «Курский государственный университет»
nadvlad19@yandex.ru

ЛИЧНОСТНО-РАЗВИВАЮЩАЯ ШКОЛЬНАЯ СИСТЕМА: ОТ ТЕОРИИ К ПРАКТИКЕ

В статье анализируется концепция личностно-ориентированного образования, включающая человекоцентрированный подход в образовании, психолого-дидактическую концепцию, основанную на принципе субъектности, позиционно-дидактическую концепцию, проективную модель личностно-ориентированного обучения, культурологическую концепцию личностно-ориентированного образования и др. Как отмечается в статье, это делает настоятельным обращение к антропологическому знанию во всей его полноте в современных условиях.

Ключевые слова: концепция личностно-ориентированного образования, методологическая основа построения личностно развивающейся школьной системы.

Одним из наиболее привлекательных вариантов образовательной архитектуры XXI века, по мнению ряда исследователей (Н.И. Алексеев, Е.В. Бондаревская, К. Роджерс, В.В. Сериков, И.С. Якиманская, Е.А. Ямбург и др.), является личностно-ориентированная образовательная система. В основе ее построения – концепции личностно-ориентированного образования. К их числу принадлежат: человекоцентрированный подход в образовании (К. Роджерс), психолого-дидактическая концепция, основанная на принципе субъектности (И.С. Якиманская), позиционно-дидактическая концепция (В.В. Сериков), проективная модель личностно-ориентированного обучения (Н.И. Алексеев), культурологическая концепция личностно-ориентированного образования (Е.В. Бондаревская) и др. Таким образом, проблематика человека входит в число приоритетных в современной теории образования. Это делает настоятельным обращение к антропологическому знанию во всей его полноте в современных условиях.

Рассмотрим данные подходы с учетом требований модернизации образования, заложенных в Государственной программе Российской Федерации «Развитие образования» на период 2018-2025 гг. (утв. Постановлением Правительства РФ от 26.12.2017 г. №1642).

Модель человекоцентрированного подхода в образовании принадлежит известному американскому психотерапевту К. Роджерсу. Признавая важность всех сторон развития человека – психического, социального, профессионального и т.д., К. Роджерс считает, что «помочь людям быть личностями – это значительно более важно, чем помочь им стать математиками или знатоками французского языка». Обучение, помогающее человеку быть личностью, – это и есть личностно-ориентированное обучение, или, по Роджерсу, «значимое» учение, «дающее обучающимся действенные знания, необходимые им для самоизменения и саморазвития» [1, с. 289].

Противоположный тип обучения, по К. Роджерсу, – «информационное» – обеспечивает простое знание фактов. К. Роджерс полагал, что личность полнее всего проявляется и определяет себя в опыте, который включает события, восприятия, ощущения, воздействия и т.д. – т.е. все, что происходит с человеком в данный момент и доступно осознанию. «Поле

опыта каждой личности уникально», поэтому педагог, осуществляющий «значимое» обучение, должен понять те жизненные проблемы индивида, которые его занимают или беспокоят, которые важны для его развития, но еще им не осознаны как личностно-значимые. «Встреча с проблемой» должна быть включена в содержание обучения. Учитель призван принимать учащегося таким, каков он есть, и «вести себя адекватно переживаемым чувствам и состояниям», т.е. проявлять свои человеческие качества во взаимодействии с учениками. «Значимое» учение опирается на самоактуализацию личности ученика и требует недирективной, диалогичной позиции учителя к источникам и способам получения знаний.

Таким образом, К. Роджерс как один из ведущих представителей гуманистической психологии исходил из положения о том, что человек наделен потенциями к непрерывному развитию и реализации творческих возможностей, считал его способным управлять собственным развитием. Для К. Роджерса изучение конкретного человека, отдельных случаев не менее ценно, чем изучение типов людей или обобщение многих случаев и ситуаций. Его концепция содержит веру в рост личности за счет принятия на себя ответственности за решение своих жизненных проблем.

Человекоцентрированный подход к образованию бросает вызов традиционному образованию, которое берет начало от Яна Амоса Коменского, «с его переполненными учебными классами, формализмом и обезличенностью учебного процесса», ориентированному на подготовку людей, которые должны заполнить заранее предназначенные для них «ячейки» в обществе. Критикуя существующую научно обоснованную педагогическую практику, А. Маслоу указывал, что «99% того, что написано по так называемой теории научения, просто неприменимо к развивающемуся человеческому существу» [4, с. 67].

Идея самоактуализации личности, раскрытие творческих возможностей каждого человека, использование креативных форм групповой работы, обращение к духовным ценностям, поиск смысла бытия, настаивание на необходимости учета уникальности каждого обучающегося, стимулирование его собственного движения в знании, переживание радости открытия нового знания, ценности межличностных взаимоотношений в процессе обучения (а не техникам эффективного управления учебной работой) – вот далеко не полный перечень приоритетов личностно-ориентированного образования, по К. Роджерсу. Совершенно очевидно, что данная концепция является весьма перспективной для решения проблем становления человека в условиях современного образования.

В плане развития антропологического знания важную роль играет концепция развития субъектности в образовательном процессе. И.С. Якиманская, автор психолого-дидактической концепции, основанной на принципе субъектности, так же как и К. Роджерс, различает процессы обучения и учения, понимая последнее «как индивидуально значимую деятельность отдельного субъекта, в которой реализуется его личный опыт» [4, с. 65]. Однако если для К. Роджерса ученик выступает как субъект жизни, то для И.С. Якиманской он, лишь субъект познавательной и предметной деятельности. Исследователь считает, что субъектный опыт – это такой опыт, который приобретает человек в основном вне учебного процесса, самостоятельно. Роль же обучения состоит в том, чтобы, выявив особенности субъектного опыта, создать условия для раскрытия и развития его индивидуальных познавательных возможностей [1,2,3]. Учение автор рассматривает как субъектно-значимое постижение мира, наполненного для ученика личностными смыслами, ценностями, отношениями, зафиксированными в его субъектном опыте» [5, с. 65]. И.С. Якиманская считает необходимым раскрытие, максимальное использование, обогащение, преобразование субъектного опыта в ходе образовательного процесса [Там же].

Автором предложена технология личностно-ориентированного обучения, основанная на реализации принципа субъектности, сущность которой заключается в следующем:

- содержание учебного материала и характер его предъявления должны быть направлены на выявление содержания субъектного опыта ученика, включая опыт его познавательной деятельности;
- согласование опыта обучающегося с научным содержанием предлагаемых знаний;

- построение, реализация, рефлексия, оценка учения должны быть представлены вариантами субъектной деятельности;
- выделение единиц учения, их описание и использование учителем на уроке, в индивидуальной работе.

По И.С. Якиманской, «единицами учения» в личностно-ориентированном образовательном процессе следует считать личностно-значимое отношение ученика к учебному тексту, самостоятельность мышления и способ учебной работы, создаваемый и реализуемый самим учеником. Творцом способов является субъект учения – ученик. Учитель их «окультуривает», «опредмечивает», способствует их закреплению и превращению в приемы интеллектуальной деятельности [5].

Для раскрытия, развития и самореализации личности, считает И.С. Якиманская, нужна разнообразная по содержанию образовательная среда, доступная каждому ребенку. Наблюдая за учеником в образовательной среде, учитель составляет его «познавательный портрет» (характеристику его личностного развития) и выявляет его «познавательный профиль» (тип мышления), что позволяет проектировать дальнейшее личностное развитие ученика.

Развитие способности школьников «быть личностью». В основу модели личностно-ориентированного образования, разработанной В.В. Сериковым, положена идея С.Л. Рубинштейна, согласно которой сущность личности проявляется в ее способности занимать определенную позицию. Личность – это не набор заданных качеств, а способность человека «быть личностью», т.е. проявлять свое отношение к миру и самому себе. Личностно-ориентированное образование – это такое образование, считает В.В. Сериков, которое создает условия для проявления личностных функций учащегося: мотивации, выбора, смысла творчества, самореализации, рефлексии и др. Это и есть универсальные личностные способности [1,2,3,5].

Главным условием проявления личностных способностей в образовательном процессе исследователь считает создание личностно-ориентированной ситуации (учебной, познавательной, жизненной), в которой востребуется проявление личностных функций (т.е. ученик попадает в ситуацию, когда требуется искать смысл, подумать о себе, построить образ и модель своей жизни, выбрать творческий вариант решения проблемы, дать оценку фактам и т.д.). В этой ситуации возникает задача, которую нельзя решить на репродуктивном уровне, потому что нет правил, нет однозначных истин, нет простых решений. Ориентировка на прежний смысл оказывается неэффективной. Ребенок сам находит проблему, противоречие, оно выражает обоснованное несогласие с какими-то утверждениями, находит причину и источники собственной ошибки, ищет собственное объяснение и толкование явления и т.д. Иными словами, в такой ситуации формируется его субъективный опыт. Содержание личностно-ориентированного образования должно включать различные виды таких ситуаций. Основное внимание в концепции В.В. Серикова уделено педагогической технологии их создания. Предлагаемая им технология основывается на идее реализации трех основных характеристик личностно-ориентированной ситуации: жизненной константности, диалогичности и игровом (ролевом) взаимодействии ее участников. Триада «задача – диалог – игра» образует базовый технологический комплекс, создающий ценностно-смысловое поле межсубъектного общения в личностно-ориентированном образовательном процессе.

Создание учащихся себя, своей личности посредством самоутверждения в культуре. В модели, разработанной Н.И. Алексеевым, сущность личностно-ориентированного обучения связывается не только с уникальностью и самобытностью учащегося, но и с неповторимостью личности педагога, с одной стороны, а с другой – с понятием «культурного акта», смысл которого заключается в создании учащимся себя, своей личности посредством самоутверждения в культуре. Педагогическая технология в контексте личностно-ориентированного обучения рассматривается этим исследователем, во-первых, как авторская (т.е. создаваемая самим педагогом с учетом особенностей учащихся, содержания

учебного материала, ситуации обучения, своих собственных возможностей) и, во-вторых, как принципиально не инвариантная, поскольку предполагает собственное определение в конкретных условиях обучения. Поэтому педагог, принимающий идею личностно-ориентированного обучения, должен занять позицию проектировщика [5].

Согласно Н.И. Алексееву, проектирование личностно-ориентированного обучения, может рассматриваться как особый тип педагогической деятельности, содержание и организационное оформление которого ориентировано на учет: типа психического развития обучающихся; личностных возможностей и особенностей педагога; психологически адекватного представления для учащегося специфики предмета.

Тип психического развития учащихся, как считает автор, детерминирован направленностью обучения – инструментальной или культурологической. В первом случае развиваются в основном когнитивные способности личности, рассматриваемые как инструменты познания: память, внимание, мышление, ее самостоятельность и активность в познании: во втором – развиваются ценностно-эмоциональная сфера личности, ее личностные отношения к миру, деятельности, себе, ее личностная позиция. Такой подход привел исследователя к различению субъектно-ориентированного и личностно-ориентированного обучения. Показателем первого является умение учащихся активно оперировать знаниями, например, осуществлять перенос их в новую ситуацию, а ориентиром второго – личностные свойства: смысл деятельности, иерархия оценок, развитие рефлексии, самостоятельности, наличие личной позиции и др.

Целостной, методологически выверенной, научно обоснованной предстает культурологическая концепция личностно-ориентированного образования Е.В. Бондаревской. Согласно автору, культурологическое личностно-ориентированное образование – это «образование, эпицентром которого является человек, познающий и творящий культуру путем диалогичного общения, обмена смыслами, создания произведений индивидуального и коллективного творчества. Это образование, которое обеспечивает личностно-смысловое развитие учащихся, поддерживает индивидуальность, единственность и неповторимость каждой детской личности, опираясь на ее способность к самоизменению и культурному саморазвитию» [1, 49].

Целью личностно-ориентированного образования является поддержка, развитие человека в человеке, «включение» механизмов самореализации, саморазвития, адаптации, саморегуляции, самозащиты, самовоспитания и др., необходимых для становления самобытной личности и достойной человеческой жизни, для диалогичного и безопасного общения с людьми, взаимодействия с природой, культурой, цивилизацией.

Содержание личностно-ориентированного образования, как отмечает Е.В. Бондаревская, должно включать то, что нужно человеку для строительства и развития собственной личности, иметь, по крайней мере, следующие обязательные компоненты: аксиологический, когнитивный, деятельно-творческий и личностный.

Аксиологический компонент имеет целью введение учащихся в мир ценностей и оказание помощи в выборе личностно-значимой системы ценностных ориентаций, личностных смыслов. Когнитивный компонент содержания образования обеспечивает их научными знаниями о человеке, культуре, истории, природе. Деятельно-творческий компонент способствует формированию и развитию творческих способностей учащихся, оригинальных подходов к решению задач, необходимых для самореализации личности в познании, труде, научной, художественной и других видах деятельности. Личностный компонент обеспечивает познание себя, развитие рефлексивной способности, овладение способами саморегуляции, самосовершенствования, нравственного и жизненного самоопределения, формирует жизненную позицию.

По утверждению Е.В. Бондаревской, личностный компонент является системообразующим в содержании личностно-ориентированного образования. Этим оно существенно отличается от традиционного содержания, системообразующим компонентом которого признается знание. Из этого следует, по мнению автора, что основные усилия педагогов по

обновлению содержания должны быть направлены на усиление его личностно-смысловой направленности.

Личностно-ориентированное содержание образования требует для своей реализации адекватных авторских педагогических технологий. Автор выделяет их характерные черты: сотрудничество, диалогичность, деятельно-творческий характер педагогического взаимодействия, направленность на поддержку индивидуального развития ребенка, предоставление ему необходимой свободы для принятия самостоятельных решений и способов учения и поведения, сотворчество учителя и учащихся.

Учитель, в котором нуждается личностно-ориентированная школа, по утверждению Е.В. Бондаревской, должен удовлетворять следующим требованиям: иметь ценностное отношение к ребенку, культуре, творчеству; отличаться гуманной педагогической позицией; заботиться об экологии детства, сохранении и укреплении духовного и физического здоровья детей; уметь создавать и постоянно обогащать культурно-информационную и предметно-развивающую образовательную среду; уметь работать с содержанием обучения, придавая ему личностно-смысловую направленность; владеть разнообразными педагогическими технологиями, придавать им личностно-развивающую направленность; заботиться о развитии и поддержке индивидуальности каждого ребенка [1, с. 189].

Анализ названных концепций, имеющий антропологическую природу, позволяет сделать заключение, что ведущие идеи личностно-ориентированного образования составляют методологическую основу построения личностно развивающейся школьной системы.

Список литературы

1. Бондаревская, Е.В. Теория и практика личностно-ориентированного образования [Текст]. / Е.В. Бондаревская. – Ростов-на-Дону: Изд-во Ростов. пед. ун-т, 2006. – 351 с.
2. Ильина, И.В. Подготовка конкурентоспособных кадров в условиях полисубъектного управления развитием образовательного процесса в вузе / И.В. Ильина // Педагогическое образование и наука. – №1. – 2017. – С. 12–14.
3. Ильина, И. В. Инновационная образовательная платформа профессиональной переподготовки и повышения квалификации педагогических работников / И. В. Ильина, И. М. Подушкина // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. – 2014. – № 1(29). – С. 187–198.
4. Шамова, Т.И. Управление профильным обучением на основе личностно ориентированного подхода [Текст] / Т.И. Шамова, А.Н. Худин, Г.Н. Подчалимова, И.В. Ильина, С.Н. Белова. – М.: Центр «Педагогический поиск», 2006. – 160 с.
5. Якиманская, И.С. Технология личностно-ориентированного обучения в современных школах [Текст]. – М.: Сентябрь, 2000. – 176 с.

**АКУЛОВА ЯНА АНДРЕЕВНА,
ЛАРИЧКИНА АЛЕКСАНДРА АНДРЕЕВНА,
УРВАЧЕВА ВАЛЕРИЯ АНДРЕЕВНА**

г. Таганрог, Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиала) РГЭУ (РИНХ)
otvosrab@mail.ru

ИНСТРУМЕНТАРИЙ РАЗВИТИЯ СОЗИДАТЕЛЬНОЙ ГРАЖДАНСКОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ

В статье рассматривается инструментарий развития созидательной гражданской активности студентов. Описан опыт студентов Таганрогского института имени А.П. Чехова (тьюторов Российского движения школьников), которыми была разработана и проведена программа гражданско-патриотической направленности для школьников. Отмечено, что действуя на позиции организаторов мероприятия, студенты получили

практический опыт проявления активности, эмоциональной разрядки, и, вследствие этого, – умение и готовность руководить процессом, взаимодействовать с окружающими.

Ключевые слова: гражданская активность, Российское движение школьников, студенческая молодежь, воспитательная работа.

Данная статья подготовлена при поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (проект №18-013-00136 «Развитие созидательной гражданской активности студенческой молодежи»)

В документе «Стратегия государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2025 года (утв. Указом президента РФ от 19 декабря 2012 г. № 1666.)» указаны приоритетные направления государственной национальной политики РФ, среди которых «развитие системы образования, гражданско-патриотического воспитания подрастающего поколения» [1].

В современном динамично-развивающемся обществе актуальным становится поиск новых стимулов проявления гражданской активности и самоорганизации, необходимость обновления актуальных сегодняшнему времени форм общественной включенности с целью снижения уровня гражданско-политической пассивности молодежи [2, с.58]. Согласимся с определением В.А. Грибановой и рассмотрим гражданскую активность как сущностную характеристику личности общественной направленности, сформированность которой заключается в готовности к личному участию в общественно-значимой деятельности, выполнении гражданских обязанностей, инициативности и ориентированности на общественно-полезные ценности [3, с.134].

На наш взгляд, эффективной формой развития созидательной гражданской активности может выступить включенность студентов в развитие Российского движения школьников в качестве тьюторов, сопровождающих это направление. Рассмотрим опыт студентов-тьюторов РДШ Таганрогского института имени А.П. Чехова, которыми была разработана и проведена тренинговая программа для школьников на тему «Я – патриот, так как член РДШ» (для возрастной аудитории 13-17 лет). Следует отметить, что в ходе работы мы направляли активность студентов в конструктивные формы проявления, придав им социально созидательную и патриотическую направленность.

Целью данного мероприятия послужило развитие созидательной гражданской активности, духа патриотизма у школьников, информирование о деятельности Российского движения школьников, работа по выявлению лидеров, командообразованию коллектива. Мероприятие состояло из двух частей – установочная работа в команде и тренинговая программа. Задача организаторов – помочь участникам РДШ в определении комфортного положения в группе, развить навыки работать вместе и решать возникающие проблемы сообща, достичь оптимальной обстановки психологической и эмоциональной совместности в коллективе.

Мероприятие состояло из следующих, разработанных студентами заданий. Упражнение: *Установление контакта*. Задание: координатор тренинга выбирает известную всем песню патриотической тематики. Все члены группы стоят в кругу и начинают по очереди говорить (или петь) следующее слово в песне в след за предыдущим участником слева направо (или наоборот) от ведущего. Если один из участников сбивается, игра начинается сначала. Упражнение: *Построение коллектива*. Задание: всем участникам даются квадратики с цветами флага Российской Федерации. Все члены группы должны за определенное время выстроиться в цветовой гамме флага РФ. Упражнение делается в полной тишине, заранее не договариваясь. Цвета выдаются по количеству участников (чтобы получились все цвета в равном соотношении: например, 5 красных, 5 синих, 5 белых). Можно закрепить упражнение, выбирая цвета флага Ростовской области и т.д. Упражнение: *Викторина*. Задание: Участники выстраиваются в линию. В центре находятся буквы. Ведущий задает вопросы, связанные с историей, символикой и современностью нашей страны. Задача

команды быстро угадать ответ, затем участникам (заранее не договариваясь, кому именно) взять необходимые буквы и выстроиться, показав тем самым правильный ответ на вопрос. Примерные вопросы (Дата Дня Государственного флага? (22 августа); Перевод слова «герб»? (наследство); Правильное название науки о гербах? (геральдика); Глава нашего государства? (Президент); Название главного закона государства? (Конституция); Дерево – символ России? (Берёза); Какое место наша страна занимает по территории (Первое); Название места, где родился и вырос человек? (Родина)). Упражнение: *Творческий подход*. Задание: ведущий заранее готовит необходимый реквизит — ватманы, листы бумаги, карточки, наклейки, ткань и др.предметы, которые могут пригодиться для выполнения картины. Всем участникам группы дается задание в течение определенного количества времени подготовить творческую работу на тему «Герб города Таганрога» (из элементов предлагаемого материала). Упражнение рассчитано на совместное творчество и помогает сплотиться, реализовать свои способности, продемонстрировать товарищам умения и таланты, а также закрепить знания о символе города. Упражнение: *Семейная фотография*. Задание: Ведущий предлагает присутствующим представить, что они члены большой дружной семьи и сделать на память фотографию для семейного альбома. Участникам необходимо самостоятельно определить фотографа и подобрать роли членов семьи (бабушка, дедушка и т.д.). Ведущий не должен подсказывать участникам в процессе выбора роли, команда должна сама решить, кто кем хочет быть и где расположиться на фотографии. Координатор станции внимательно наблюдает за ситуацией и ходом выполнения задания, активностью или пассивностью в выборе месторасположения, определяя при этом лидеров группы. В конце каждого упражнения проводилась рефлексия, так как способность не просто слушать, но и услышать друг друга, очень важное качество гражданской активности и самоорганизации.

Нами отмечено, что, являясь разработчиками и организаторами тренинговой программы, студенты приобрели необходимый опыт общественной деятельности, смогли пройти и осмыслить механизм перевода внутренних мотивов в практику их гражданской активности. Действуя на позиции организаторов мероприятия, студенты получили практический опыт проявления активности, эмоциональной разрядки, и вследствие этого – умение и готовность руководить процессом, взаимодействовать с окружающими. В ходе работы мы строили процесс, ориентированный на анализ проблемных позиций студента-организатора, осуществляя консультационную поддержку молодому человеку, но направляя его на самостоятельное решение проблемных аспектов. Нами установлено, что такая форма взаимодействия педагог – обучающийся приводит к осознанию студентами собственных возможностей, способностей и повышает его гражданскую активность.

Список литературы

1. Стратегия государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2025 года (утв. Указом президента РФ от 19 декабря 2012 г. № 1666.)
2. Грибанова В.А. Общественно-политическая активность студенческой молодежи // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2013. № 2 (77). С. 56-60.
3. Грибанова В.А. Формирование гражданской активности студенческой молодежи в вузе// Отечественная и зарубежная педагогика. 2016. № 3 (30). С. 133-143.

БАБЕНКОВА ОКСАНА СЕРГЕЕВНА

г. Курск, ФГБОУ ВО «Курский государственный университет»
oksanatereshchenko08@yandex.ru

ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ АСПЕКТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ (НА ПРИМЕРЕ НАПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ 44.03.05 ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ (С ДВУМЯ ПРОФИЛЯМИ ПОДГОТОВКИ) (ПРОФИЛЬ: ИНОЯЗЫЧНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ))

Данная статья посвящена особенностям реализации воспитательного аспекта в процессе профессиональной подготовки будущих педагогов в сфере иноязычного образования. Автор рассматривает наиболее значимые ценности, которые должны присваивать будущие педагоги, а также ценности, которые необходимо уметь отбирать, интерпретировать и передавать обучающимся в процессе решения воспитательных задач в иноязычном образовании.

Ключевые слова: бакалавры педагогического образования, воспитательный аспект иноязычного образования, профессиональное иноязычное образование.

«Стратегия развития воспитания в РФ на период до 2025 года» подчёркивает необходимость «полноценного использования в образовательных программах воспитательного потенциала учебных дисциплин», что подразумевает более качественную профессиональную подготовку педагогических работников и развитие их воспитательной компетентности [1].

Невозможно переоценить значение воспитания в иноязычном образовании на данном этапе развития общества, поскольку формирование личности обучающегося происходит под влиянием ценностей, представленных не только в родной культуре, но и в культурах других государств и наций, не все из которых приемлемы для менталитета российского народа, его исторически сложившихся нравственных и духовных ценностей, ориентиров и установок.

По мнению Е.И. Пассова, воспитание является приоритетной задачей современного иноязычного образования, а его главной целью - воспитание *Homo moralis* [2, с. 28].

В связи с этим, современный педагог в сфере иноязычного образования должен уметь не только обучать иностранному языку и культуре, но и отбирать, интерпретировать и передавать обучающимся наиболее значимые ценности родной, иностранной и мировой культур, осуществлять совместное открытие мира, ценностей и жизненных смыслов с обучающимися, быть примером нравственной личности.

Педагог должен вовлекать обучающихся в деятельность, подразумевающую самосовершенствование, усвоение моральных норм, национальных традиций и ценностей, присвоение ценностей иностранной и мировой культур, отдавая приоритет национальным ценностям, особое место среди которых занимают национальное самосознание, национальная идентичность, патриотизм.

По мнению ряда авторов, педагог должен обладать следующими характеристиками: высокий уровень гражданской ответственности и социальной активности; любовь к детям; духовная культура; готовность к созданию новых ценностей; потребность в постоянном самообразовании; социальная активность; инновационный стиль научно-педагогического мышления; готовность к принятию творческих решений [3].

На основе анализа современных федеральных государственных образовательных стандартов для различного уровня образования можно сделать вывод о том, что педагогу в сфере иноязычного образования необходимо реализовывать следующие виды воспитания: патриотическое, духовно-нравственное, экологическое, трудовое, эстетическое.

Процесс профессиональной подготовки будущих педагогов в сфере иноязычного образования должен характеризоваться аксиологической направленностью, способствовать овладению системой педагогических, профессиональных, общечеловеческих и духовно-

нравственных ценностей [4], что позволит им успешно решать воспитательные задачи в профессиональной деятельности.

Особое место в процессе подготовки будущих педагогов в сфере иноязычного образования отводится формированию инструментальных ценностей - ценностей-средств, а также терминальных ценностей - ценностей-целей [5], при этом наиболее значимыми являются терминальные ценности, овладение которыми предполагает формирование у будущего педагога необходимого отношения к Родине, семье, окружающим людям, знаниям, труду, родному языку, иностранному языку, истории, наследию родной культуры, исторической памяти народа, наследию мировой культуры, традициям и другим ценностям.

Учитывая все вышеуказанные факты, представляется актуальным положение В.А. Сластенина о важности формирования ценностного отношения к своей будущей профессии: «...педагогические ценности – это те её особенности, которые позволяют не только удовлетворять потребности педагога, но и служат ориентирами его социальной и профессиональной активности, направленной на достижение гуманистических целей» [3, с. 89].

Оценочная деятельность педагога в сфере иноязычного образования должна осуществляться на основе ценностей: ценности служат основой оценки окружающей действительности в современных условиях глобализации, основой его оценки поведения субъектов деятельности в процессе взаимодействия различных языков и культур, а также оценки своего поведения в процессе решения образовательных задач.

Профессиональная деятельность педагога в сфере иноязычного образования предполагает передачу сокровищ национального духовного опыта России [6]. Обучающимся передаётся опыт предков, отражённый в национально-духовном наследии Отечества. При этом следует отметить, что данный опыт должен сравниваться с мировым опытом и демонстрировать роль России в мировых исторических процессах. В этой связи педагог должен уметь передавать обучающимся не только национальные духовные ценности, но и социально-гражданские ценности или ценности, основывающиеся на смыкании интересов общего и частного, что выражается в ценностях служения Родине, творческого созидания, сотрудничества, человеческого достоинства.

Ещё одним видом ценностей, которые будущий педагог в сфере иноязычного образования должен уметь передавать обучающимся, являются субъектно-личностные ценности, такие как профессиональный рост, ответственность, дисциплинированность, милосердие, справедливость.

Особое значение в иноязычном образовании имеют эстетические ценности. Основными из них являются следующие: понимание красоты своей родины и её уникальности, красоты мироздания, красоты языка, красоты общения, красоты родной, иностранной и мировой культур и ценностей, отражённых в них.

Таким образом, процесс профессиональной подготовки педагогов в сфере иноязычного образования предполагает формирование умения передавать обучающимся духовно-нравственные, социально-гражданские, субъектно-личностные, эстетические ценности, присвоение которых позволит решать воспитательные задачи и сформировать целостную личность будущего гражданина.

Педагог в сфере иноязычного образования должен научить обучающихся правильно интерпретировать и дифференцировать «истинное» и «ложное» в современных моделях поведения в мире, отражённых в содержании иноязычного образования, не проявлять «моральную нейтральность», говоря о ценностях, которые могут интерпретироваться по-разному представителями различных языков и культур, например, ценности свободы, толерантности и жизненного успеха.

Профессиональная подготовка будущего педагога в сфере иноязычного образования должна быть направлена на формирование готовности эффективно решать задачи воспитательного аспекта иноязычного образования и формировать личность гражданина, способного достойно представлять и защищать интересы своей Родины.

Список литературы

1. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 г. № 996-п «Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года». - URL: <https://минобрнауки.рф/документы/9090> (дата обращения: 20.12.2017).
2. Пассов, Е.И. Программа-концепция коммуникативного иноязычного образования / Е.И. Пассов. - М.: Просвещение, 2000.
3. Слостенин, А.В. Педагогика: учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко [и др.]. - М.: Школа-Пресс, 1998. - 512 с.
4. Исаев, И.Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / И.Ф. Исаев. — М.: Академия, 2002. - 208 с.
5. Рокич, М. Природа человеческих ценностей / М. Рокич // Свободная пресса. - 1973. - № 5. - С. 20-28.
6. Ильин, И.А. Путь духовного обновления / Сост., авт. предисл., отв. ред. О. А. Платонов. - М.: Институт русской цивилизации, 2011. - 1216 с.

**BARAŃSKA DARIA,
CEBO JOANNA**

Cracow, Poland, Pedagogical University of Cracow
dariabaranska1@wp.pl, joannacebo@vp.pl

INFLUENCE OF MODERN TECHNOLOGY ON PERSONAL DEVELOPMENT AND EDUCATION OF A CHILD DURING EARLY SCHOOL EDUCATION

Modern technologies have a huge impact on the development and acquisition of knowledge by children in their early years. Improper use of a computer, a mobile phone or a TV by children carries negative consequences.

Key words: children, development, education, technology, threats, effects.

We live in a world where everything is computerized and we encounter many electronic devices at every step. The technology era has come. We can not refuse her that significantly simplified our lives and saved our valuable time. However, it is worth looking at the costs of this transaction, which in the long run may be larger than we think.

Television, computer, cell phones, tablets etc. they have a very big impact on the development of the intellectual, emotional and physical sphere of the child. Parents are eager to imagine the future academic and professional successes of their children, for this reason it is easy to convince them to have access to tablets, telephones, TV programs, computer games or pseudo educational games from early in the day, suggesting them benefits from their use. Are they aware of the resulting consequences?

Neurobiologists note with concern that children born in the era of high technologies (from the end of the nineties of the twentieth century) differently shape their relationships with the world, people and language. Psychiatrist and neuroscientist Manfred Spitzer, reported on American research, the results of which showed that children using BabyTV programs and DVDs for babies have a delayed speech development. "The negative influence of the media on the language development of the child is (...) twice stronger than the positive effect of reading children's books". Conducted by prof. zw. Dr hab. Cieszyń berry research with infants from 4 to 6 months old, confirmed that arousing interest in a new toy causes intense movements of the legs, shoulder girdle, head and eyes. However, while tracking the TV picture, the child completely stops, and stops responding to the voice of the parents. Babies calm down when they look at the TV (computer) screen, because they follow the movement of the object - it is in line with their developmental stage. In this situation, unfortunately, they are deprived of real dimensions - they can not be touched (by hands, mouths, language), therefore the act of cognition is not carried out. The mov-

ing picture, seen on a flat TV screen, does not create in the child's mind a representation of objects existing in reality, builds false paths of learning about the world. Flat images do not develop perception of depth, and this significantly hinders the development of specific manipulation, which has an impact on later learning to write. Subsequent research in the United States and Germany showed that using a computer at pre-school age causes concentration disorders that result in subsequent problems in mastering literacy and social networking difficulties. Therefore, scientists postulate to introduce digital media (e-textbooks) to schools only after the age of 12, and to the age of 2 completely prevent the child from watching TV and other digital media.

Due to the high plasticity of the cerebral cortex, children in infancy, toddlers and kindergartens can, under the influence of a television or computer image, override the brain to receive above all images, not speech. The child shapes only imaginary thinking, isolated from activities in the social group. It turns out that preschoolers who demonstrate manual skills and practice them in the traditional way in the future are better at maths. Using the keyboard not only does not improve the small motor skills, but also does not make it easier to remember, for example, the shape of the letters. Thanks to this research, we can see what a threat may be the excessive use of technology by children in their youngest years of life, how it affects their proper development and education.

In summary, the main threats to the impact of technology on the development and education of a child in an early school age may be: inability to organize their free time, not experiencing the world, through the lack of use of the senses. Lack of creativity and creativity, not developing your interests, abilities. Lack of development of cause-and-effect thinking, achievement of inferior results in science, delay of intellectual development, information shock, weakening of mental processes, mating, analysis, lazy mind, lack of emotional resilience, anxiety, poor coping with new situations - all the side effects of the influence technology. Restraining interest in books, less educated reading skills, and problems with spelling, making children passive or bored and unable to concentrate. They expect special, interesting effects from the teacher, as a result they achieve worse results in learning than their peers spending less time in front of the TV. Other threats may also be excessive stimulation expressing over-speed and difficulty in focusing, intensifying consumer attitudes and erotizing the imagination under the influence of television and computer games. Respond to violence indifferently, even in the face of violence, also in everyday life, without feeling guilty with their own aggressive behavior (movies and computer games). They can not enter into proper relationships with parents and peers, which results in the lack of common conversations, discussions, games, looking at the face of the interlocutor. It causes lack of understanding of non-verbal guidelines, causes lack of empathy, delves into the feeling of loneliness, losing oneself in what is good and what is bad, what is real and virtual, true / false, what is love and what is hatred, entering everyday life in the role of your hero (from the game, the movie), the degradation of the unformed personality, then they start to speak, have a smaller amount of words, use vulgar words.

It is impossible to avoid children's contact with technology and media. However, it is worth keeping moderation in this matter. Nothing will be harmful if it is used reasonably, in the right amount of time, adapted to age, because as we know technology is also a lot of advantages. Parents' great role is to create a healthy environment for their children that favors the natural development of the young mind. They should look after them because they can not think in perspective, but only react to the "I want" stimulus. By letting children freely use the resources of modern technologies, we influence their future and how they use it.

References

1. Spitzer M., Cyfrowa demencja. W jaki sposób pozbawiamy rozumu siebie i swoje dzieci, redakcja: Olga Gorczyca-Popławska, przełożył: Andrzej Lipiński, Wydawnictwo Dobra Literatura, Słupsk 2013.

2. Centrum Metody Krakowskiej, Wpływ wysokich technologii na rozwój dziecka, <https://centrummetodykrakowskiej.pl/blog/wpływ-wysokich-technologii-na-rozwoj-dziecka/> [dostęp: 16.04.2019].

3. Jarosz I., Kłęczar A., Wtkowska R., Wpływ wysokich technologii na rozwój i funkcjonowanie dziecka, http://www.poradnia-oswiecim.pl/pliki/Niekorzystny_wpływ_nowoczesnych_tehnologii.pdf [dostęp: 16.04.2019].

4. Prof. zw. dr hab. Cieszyńska J., Wpływ wysokich technologii na rozwój dzieci, <http://pressmania.pl/prof-zw-dr-hab-cieszynska-wplyw-wysokich-technologii-na-rozwoj-poznawczy-dziecka/> [dostęp: 16.04.2019].

БЕЛЯЕВА ТАТЬЯНА НИКОЛАЕВНА

г. Курск, МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 48 им. П. М. Каменева»
belyaeva-tanya-1972@mail.ru

ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ

Статья раскрывает сущность духовно-нравственного воспитания; рассказывает, как его можно осуществить средствами предмета литературы; предлагает некоторые практические приёмы работы с художественными произведениями. Стать Человеком, воспитывающий потенциал уроков литературы, уроки нравственности, равнодушие, доброта, нравственный выбор, нравственный опыт, медлить нельзя, жить среди людей, нравственный закон.

Ключевые слова: духовно-нравственное воспитание, литература, нравственность.

«Личность рождается в борьбе с самим собою, в процессе самопознания и самоопределения, и воспитание и обучение должны быть нацелены на то, чтобы направить ребёнка на этот путь своего становления и помочь ему одержать победу в этой нелёгкой борьбе», - писал Ш. Амонашвили. А политик Рузвельт считал, что «воспитать человека интеллектуально, не воспитав его нравственно, - значит вырастить угрозу для общества».

Важно быть грамотным. Но важнее – стать Человеком! Что это значит? Усвоить, развить и сохранить нравственные ценности семьи, общества и человечества и использовать их в повседневной жизни, демонстрируя это своим поведением, общением, своей жизнью.

В нашем мире быть Человеком непросто. Ребёнку надо помочь научиться мыслить, разбираться в том, что такое «хорошо» и «плохо». Усилия воспитателя должны привести к таким результатам: понимать другого человека, проявлять способность разделять тяготы и радости другого, быть великодушным по отношению к людям, внимательным ко всему живому, быть верным другом, справедливым, честным, трудолюбивым человеком, любящим свою Родину. Нравственная составляющая – это основа настоящей личности.

Уроки литературы обладают огромным воспитывающим потенциалом. Художественные произведения – тот кладёзь, из которого не исчерпать нравственные уроки.

Долгое время на уроках литературы я использовала учебники под редакцией Г. И. Бельского. Это настоящая копилка замечательных произведений, которые призваны помочь в воспитании человеческих качеств. Усвоив содержание, ребята задумаются над вопросами, заданными учителем, найдут ответы и сделают выводы о том, как поступать в реальной жизни, чтобы тебя считали настоящим Человеком.

Вот рассказ Л. Толстого «Кавказский пленник». Две позиции героев, попавших в плен к горцам: один активно действует, чтобы выбраться из плена, рассчитывает только на себя и друга не оставляет, а второй пассивен, ждёт, когда его кто-то спасёт. Сравнивая персонажей, ученики убеждаются, что умение не унывать, действовать решительно, наблюдательность, доброта и внимание к людям приводят Жилина к цели. На кого из героев вы хотели

бы быть похожими? На чьей стороне ваши симпатии и почему? – отвечая на эти вопросы, пятиклассники сделают выбор в пользу Человека.

Работа над рассказом Л. Андреева «Кусака» должна привести ребят к мысли: «мы в ответе за тех, кого приручили». Объясните название рассказа. Почему выла собака в ночную тьму? Есть ли сходство между пьяным мужиком, ударившим Кусаку, и девочкой Лёлей, приласкавшей собаку? – размышляя над этими вопросами, дети поймут, как жестоко предательство.

Изучив тему «Басни», пятиклассники получают задание создать проект: используя знания о жанре, самим сочинить басню в прозе или в поэтической форме, не забывая «пороки пощипать». И вот результат, позволяющий понять, что уроки нравственности дают хорошие плоды:

Друзья

Без дружбы в мире жизнь становится охотой.

Однажды Мурка по двору гуляла.

Из-за угла за нею пёс следил.

Случайно киска птичку увидела,

Хотела скушать – Тузик запретил.

- Нельзя нам друг на друга обижаться,

А надо в мире и согласие жить,

Нам надо друг за друга заступаться

И очень крепкой дружбой дорожить!

Очень часто писатели ставят своих героев перед выбором. Находясь во власти обстоятельств, они вынуждены решать, как поступить, и руководят ими в таких ситуациях их внутренние качества. Поступить по совести или думать о своей выгоде в ущерб другим; помочь, поступившись при этом собственными интересами; самому принять решение или оглядываться по сторонам, надеясь, что кто-то разрешит проблему; обдумывать последствия своих поступков или поддаться чувствам, не заботясь о последующем развитии событий; какой путь жизни предпочесть – это и называется ситуацией нравственного выбора. Целая галерея произведений из курса шестого класса знакомит школьников с этой проблемой.

Д. Телешов, рассказ «Домой»: герой, беглый каторжник, приносит заболевшего мальчика в больницу, делая выбор между жизнью ребёнка и собственной свободой, ведь он снова арестован. Задаю ребятам вопросы: Почему герой назван дедушкой Неизвестным? Почему он предложил Сёмке идти вместе в Расею из Сибири? Что им двигало, когда герой принимал решение не бросать заболевшего мальчонку, хотя он точно знал, что, придя в город, попадёт в полицию? Ученики скажут, что герой хотел жить в ладу со своей совестью. Прийти к этому выводу детям помогут слова Л. Толстого: «...она молчит, пока человек делает то, что должно. Но стоит человеку сойти с настоящего пути, и совесть показывает человеку, куда и насколько он сбился. Совесть – это закон добра в душе человека». Только того можно назвать Человеком, чьими поступками руководит совесть.

Разбираемся в содержании рассказа В. Распутина «Уроки французского». Учительница Лидия Михайловна, желая поддержать своего ученика, не только занималась с ним дополнительно по предмету, который ему не давался, но и по-человечески старалась помочь мальчику выжить в голодное послевоенное время, даже устроила игру на деньги, чтобы тот, выигрывая у неё, смог купить себе хлеба и молока. Должна ли была учительница играть на деньги с учеником? Почему всё-таки играла? Запомнит ли её герой? Только ли уроки французского преподавала эта учительница? Подберите к рассказу название, отражающее основную мысль произведения. Дети довольно быстро находят это название: «Уроки доброты». Если так, значит, всё, что хотел сказать автор, ученики поняли!

В учебнике литературы для седьмого класса мы найдём рассказы В. Солоухина «Закон бабета» и «Антоновские яблоки». Знакомство с первым рассказом начнём с выяснения

значения слова «набат». А в качестве вывода ответим на вопрос: в чём же состоит этот закон набата? Ответ поможет дать содержание рассказа: когда нужна помощь – приди, даже если не слышишь зова о помощи (может быть, нуждающиеся в ней просто не имеют возможности позвать), помоги, когда просто окажешься рядом, и тогда и тебе самому станет легко и радостно, как шофёру грузовика из рассказа «Мочёные яблоки» – доброму парню, не пожалевшего своего труда, чтобы помочь совершенно незнакомому человеку.

Восьмой класс. Рассказ К. Паустовского «Телеграмма». Само название подсказывает, что разговор срочный, медлить нельзя. С этого и начнём урок. История Катерины Ивановны, умершей и так и не дождавшейся дочери, и Насти, поздно осознавшей, что навсегда лишилась родного, любящего и так нуждавшегося в её теплоте и заботе человека, никого не может оставить равнодушным. Попросим ребят в качестве вывода самим написать текст телеграммы о проблеме, поднятой автором.

Каждое произведение, помещённое в школьную хрестоматию, даёт входящему в жизнь ребёнку нравственный урок, заставляет не только наблюдать за поведением героя, но и самому читателю накопить опыт, чтобы стать настоящим Человеком.

В десятом классе ученики познакомились с романом Ф. М. Достоевского «Преступление и наказание». Герой, совершив преступление, бежит от людей, уходит даже от общения с матерью, сестрой – самыми близкими. «Почему?» - спрашиваю я у ребят. Их ответ: «Раскольников чувствует, что он теперь не Человек, ведь он нарушил нравственный закон, а значит, ему нет места среди других людей!» Предатель Швабрин, гордец Ларра, завидующий чужому успеху Ромашов, жадный Фаддей – и этим героям школьники дадут правильную оценку, ведь рядом с этими персонажами будут другие: честный и преданный Гринёв, любящий людей Данко, сохранившая доброе сердце Ассоль, сильный духом Алексей Мересьев – нравственные ориентиры на дороге жизни, по которой пойдут наши дети.

БОГИНЯ ЮЛИЯ АЛЕКСАНДРОВНА

г. Луганск, духовно-просветительский центр имени святого преподобного
Нестора Летописца при ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный университет
имени Тараса Шевченко»
2069952@mail.ru

РОЛЬ ПЕДАГОГА В ФОРМИРОВАНИИ СЕМЕЙНЫХ ЦЕННОСТЕЙ У ШКОЛЬНИКОВ

Статья рассматривает вопрос важности не только семьи для развития главных духовно-нравственных качеств и ценностей личности, но и влияние педагога на воспитание, мотивационной направленности на традиционные семейные ценности. Рассмотрено значение личности и личностных качеств педагога на развитие личности ребёнка. Указана важная роль воспитательных программ по семейному воспитанию для использования педагогом в психолого-педагогической практике.

Ключевые слова: семья, семейные ценности, формирование личности, педагог, учитель, учащиеся, воспитанники.

Семья для процесса формирования личности играет важную роль. Именно из семьи ребёнок выносит те образцы поведения, роли, позиции, отношения, которые пронесёт в дальнейшем через всю свою сознательную жизнь. Отношения родителей как образец для подражания, поступки, важные качества характера закладываются с раннего детского возраста. Семья является первым социумом для маленького ребёнка, в котором он учится общаться, взаимодействовать и копировать манеру и стиль поведения своих родителей. Именно в семье происходит становление семейных установок, а в последствии – ценностных ориентаций и ценностей. Ещё в дошкольном возрасте у ребёнка формируются важ-

нейшие качества характера, ребёнок учится не только коммуникативным качествам, там проходит становление его нравственной и морально-этической направленности.

Согласно психологическим возрастным особенностям личности, уже в младшем школьном возрасте характерны новые отношения со взрослыми и сверстниками. При поступлении в школу ребёнок сталкивается с новой социальной ситуацией, в его жизни появляется новый учебный коллектив, возможно, и другие малые и крупные социальные группы (посещение клубов, кружков и секций). С этого периода и в последующем происходит авторитетное влияние уже не только семейной среды на развитие и личность воспитуемого, большое влияние оказывает тот педагог, который в большей или меньшей степени взаимодействует с ребёнком.

Таким образом, влияние педагога на формирование личности ребёнка имеет немаловажное значение. Вопрос влияния при взаимодействии педагога с детьми является традиционным для психолого-педагогической науки. Эта проблема изучалась рядом учёных, анализируя которых можно сделать вывод, что все склоняются к тому, что педагог для воспитуемого является не только источником обучения и полезной информации, но примером для подражания [5].

Несомненно, взаимодействие в системе «учитель-ученик» возможно, к сожалению, не только в положительном плане. Стили общения, которых существует немало в психолого-педагогических классификациях, требовательность, настойчивость, уровень культуры и даже отношение к жизни и жизненным требованиям – всё это оказывает существенное влияние на развитие личности учащегося [2]. Если педагог не будет обладать качествами, которые необходимы для формирования и развития нравственной личности, то во взаимодействии с учащимися он не сможет передать ту морально-этическую направленность, которая необходима всякому развивающемуся человеку для обретения каких-либо жизненных ценностей.

В настоящее время современная общественная ситуация особо требует воспитания духовно-нравственной личности. Постепенное изменение сознания общества, произошедшее за последнее время, сильно отличается от той духовно-нравственной глубины людей, живших в прошлом столетии. Образ человека с потребительской направленностью, не умеющего созидать очень серьёзно прослеживается в нынешних условиях. Именно поэтому так остро встаёт необходимость воспитать в учащихся личность с высокими моральными ценностями, в том числе и ценностью традиционной нравственной семьи.

Институт современной семьи, как известно, в настоящее время переживает острый период своей деградации. Большое количество разводов, что отражает нестабильность семьи, дети, рождённые вне брака, ориентация на малодетность, ослабление родовых связей, большое количество аборт, рост числа незарегистрированных браков – всё это является неумолимым свидетельством того, что поведение среднестатистической семьи является в той или иной степени девиантным [3]. Именно в таких семьях сейчас воспитывается большинство детей, следствием чего, в лучшем случае, является неблагоприятная семейная ситуация у детей – выходцев из психологически неблагополучных семей. В таких случаях в целях регулирования ситуации выступает огромная роль педагога в формировании семейных ценностей у школьников.

Не требует доказательств тот факт, что семейные ценности и традиции играют важную роль в жизни не только одного человека, но и всего общества в целом. По своей сути – это набор общих принципов, приоритетов и направлений, которые являются общими для всех членов семьи. Они являются движущей силой в развитии семьи и преодолении временных психологических трудностей.

Педагог, обладающий всеми необходимыми образцово-культурными качествами, регулирующий психологическую атмосферу в классе, имеющий педагогическую культуру и такт, является важным фактором формирования духовно-развитой личности, стремящейся к высоким моральным ценностям [4]. Такие качества, в большой мере, необходимы для

личности в последующем для взаимодействия с другими людьми, и создания собственной долгосрочной и психологически благополучной семьи.

Важным источником формирования семейных ценностей в педагогической культуре является использование и внедрение в практику программ духовно-нравственного и семейного воспитания школьников. Педагог, обладая собственными качествами, и используя подобную программу, сам сможет донести школьникам основы нравственных понятий, а также сумеет мотивировать стремление школьников к высшим душевным качествам, необходимым для семейной жизни. Программы семейного воспитания помогают самим педагогам скорректировать воспитательную программу, привести детей к пониманию важности традиционных семейных ценностей, поддерживать историческую преемственность поколений, сохранять, распространять и развивать национальную культуру, воспитывать уважение к старшим [1].

Педагог во все времена, в любое стечение обстоятельств и исторических периодов должен нести своё высокое звание Учителя, оставаться духовно-нравственной личностью, подлежащей образцовому поведению и подражанию. У педагога важная миссия – воспитать личность, которая сможет впоследствии стать не только грамотным человеком, но и человеком с набором важных характерологических качеств, помогающим созидательно взаимодействовать с другими людьми и стать хорошим семьянином.

Список литературы

1. Богиня Ю.А. Организация работы семейного клуба «Любовь мудра» в духовно-просветительском центре имени святого преподобного Нестора Летописца при ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко» / Ю.А. Богиня // Сборник методических разработок для старшеклассников. – Луганск: [б.и], 2019. – 97 с.
2. Зиганшина Р. З. Влияния учителя на развитие личности ребёнка // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2014. – Т. 14. – С. 16–20.
3. Карпова А.В. Кризис формирования семейных ценностей как отражение современного состояния семейно-брачных отношений // Научный вестник. – 2015. – С. 206–213.
4. Митина Л.М. Учитель как личность и профессионал / Л.М. Митина. – М.: Дело, 1994. – 216 с.
5. Петровский В.А. Личность в психологии: парадигма субъектности / В.А. Петровский. - Р/на-Дону: Феникс, 2006. – 328 с.

БЫКАНОВА ОЛЬГА АНАТОЛЬЕВНА

г. Курск, МБОУ «Средняя общеобразовательная школа №41 им. В.В. Сизова»
tatyana46-89@yandex.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ОБРАЗА МАЛОЙ РОДИНЫ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ КРАЕВЕДЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА

В статье рассматривается понятие формирования образа малой родины на уроках русского языка с использованием краеведческого материала как средство воспитания. Представлены примеры заданий к урокам с учётом возрастных категорий, отдельные творческие работы учащихся. Даны рекомендации по использованию краеведческого материала к определённым темам для учащихся 5 – 11 классов.

Ключевые слова: воспитание, краеведческий материал, диалектные слова, народный костюм, народные промыслы, малая родина.

Введение ФГОС, принятие Федерального закона об образовании в РФ меняют кардинально основы учебно-воспитательного процесса в современной школе. Одной из приоритетных задач в концепции модернизации российского образования является воспитание подрастающего поколения. Несомненно, воспитание – важная часть образовательного процесса, направленная на достижение двух взаимосвязанных целей – обеспечение процесса социализации гражданина в обществе и поддержку процесса индивидуализации личности.

Важным элементом содержания компонента, формируемого участниками образовательного процесса, является краеведение.

Хотелось бы вспомнить слова академика Д. Лихачёв, говоря о значении краеведения в воспитании граждан страны. Он отмечал, что «чувство любви к Родине нужно заботливо взращивать, прививая духовную оседлость, так как если не будет корней в родной местности, в родной стороне – будет много людей, похожих на иссушенное растение перекати-поле. Краеведение учит людей любить не только свои родные места, но и знанию о них, причает интересоваться историей, искусством, литературой. Это – самый массовый вид науки» [1].

Основные составляющие учебно-воспитательной работы школы – это воспитание любви к Родине, формирование достойного гражданина. Одним из важнейших средств, связывающих обучение и воспитание с жизнью, является школьное краеведение. Я считаю, что используя краеведческий материал на уроках, я формирую образ малой родины. Эффективнее всего это делать на уроках русского языка. Ведь русский язык – это предмет, который не только учит конкретным правилам орфографии, пунктуации, но и имеет важное значение в воспитании детей. Являясь преподавателем русского языка и литературы, использование краеведческого материала осуществляю как в урочной, так и во внеурочной деятельности. Эта работа на уроках русского языка ведётся мною поэтапно.

1 этап: (5-6 классы). В этот период происходит формирование основ коммуникативной компетенции, привитие интереса к истории родного края. Систематически использую творческие работы малой формы: изложения и сочинения – миниатюры с привлечением местного материала, текстов по истории края. В 5 классе при изучении темы «Существительные собственные и нарицательные» и в качестве проекта предлагаю тему «*Топонимика Курского края*», где можно поговорить о названии рек (Сейм, Псел, Белица), об отражении животного мира в названии населённых пунктов («Медведица», «Воробьёвка», «Воронок»). Я считаю, данной работой мы показываем, что географические названия – свидетельства прошлого. Таким образом, мы воспитываем бережное отношение к историческим названиям.

При изучении темы «*Чередование гласных в корне слова*» в 5 классе предлагаю детям выполнить индивидуальные задания – творческие работы, в которых необходимо использовать слова с чередующимися гласными в корне. Обязательное условие – писать о Курске. Вот какие работы выполнили ученики.

Прогулка с друзьями

Мы с друзьями решили прогуляться по улицам нашего города. Встали очень рано, когда на небе разгоралась заря. День обещал быть солнечным. Наша весёлая компания приехала в центр города, когда лучи солнца уже прикоснулись к домам и деревьям. Мы пошли в центральный парк. Там было много зарослей кустарника. А вдалеке виднелась аллея подрастающих тополей. На клумбах красовались высаженные растения. Так как ночью прошёл дождик, то на каждом листике и цветке блистали хрустальные капельки. В середине парка расположились аттракционы. Вот я и на качелях! Чувствую, что лечу, внутри всё замирает. Как хорошо, что впереди у нас целый день увлекательных прогулок!

Растения и животные Курской области

Наша область расположена на территории с умеренным климатом, поэтому растительный и животный мир очень богат и разнообразен. По холмам и пригоркам расстилаются луговые и полевые растения. На террито-

рии Курской области удалось сохранить некоторые вымирающие виды, во многом благодаря нашему заповеднику имени Алёхина. Там растут и размножаются животные и птицы: лоси, олени, косули, мышовки, коршуны, орлы.

В Курской области распространены хвойные деревья: ель, сосна. Но более разнообразны лиственные породы. Очень красива природа весной, когда только распустившиеся листочки блестят на солнце и зажигаются звёздочки первоцветов. Часто люди наносят вред этой красоте, оставляя мусор, забывая тушить огонь, от которого выгорают большие участки леса. Нам, курянам, необходимо заботливо относиться к тому, что нас окружает.

Стихотворение о Курске

На высоком холме у реки

Вырос Курск мой, всему вопреки.

И от зорьки горят купола.

Это малая родина моя.

Шлю поклон я родимым местам.

Здесь все реки сверкают, блестят.

Здесь блистательный храм возродился.

Весь народ на икону дивился.

Хоть загар здесь не южный, но всё же

Загореться идеями можно.

И стелить из цветов нам постели

Помогли соловьиные трели.

Одна ученица 5 класса посчитала, что в определение малой родины входит понятие родной школы. И вот что у неё получилось.

1. Мы загорелись идеей поговорить о школе.
2. Наша школа расположена на улице Магистральный проезд.
3. Коллектив учителей растит талантливых учеников.
4. На уроках мы получаем блистательные знания.
5. После уроков выбираем занятия по душе.
6. Мы зажигательные танцоры.
7. И быстрые пловцы.
8. Каждый год школа собирает своих выпускников.

Благодаря данной работе, мы воспитываем интерес к родному языку и малой родине. При изучении темы «Диалектные слова» в 6 классе стоит познакомить учеников с «Диалектным словарём Курской области». Ведь из диалектных слов мы черпаем разнообразные сведения о жизни народа, о способах ведения хозяйства, жилище, орудиях труда, одежде, утвари, взаимоотношениях людей, укладе их жизни, религии, суевериях, обрядах, обычаях и пр. [2]

Также хотелось бы остановиться на такой теме, которая изучается в 6 классе, - это подготовка к сочинению «Описание костюма». Конечно, будет очень интересно познакомить ребят с женским костюмом Курской губернии XIX в. Ведь национальная одежда – это своеобразная книга или зеркало, в котором отражены традиции и красота курян. Я показываю подлинные костюмы для работы и для карагодов, которые у меня хранятся. Ребята имеют такую возможность рассмотреть сарафаны, завески, рубахи, пояса. Желаящие могут даже примерить. Совместными усилиями мы с детьми приходим к выводу, что народный костюм – это связующая нить дней нынешних и дней минувших.

Все мы, учителя, уделяем большое внимание работе с текстом – учим детей определять тему, основную мысль, озаглавливать, создавать тексты разных стилей, разных типов речи. В 5 классе программой предусмотрено изучение следующих тем: «Текст», «Стили речи». Дети на уроках изучения художественного стиля, как правило, работают с текстами, находят средства художественного изображения. Я в качестве индивидуального задания (тем, кто может создавать поэтические тексты) предлагаю сочинить стихотворение о родном городе и найти в нём тропы. Вот одна из таких работ ученицы 5 класса.

Мой Курск

Мой город Курск, он необыкновенный!

И для меня он - дом родной!

Такого больше нет во всей вселенной!

Для нас, курян, он очень дорогой!

Я знаю, были здесь великие сражения!

Летели самолёты, танки шли...

И город защищали наши деды!

За жизнь поклон им низкий, до земли!

У нас есть храмы, есть куда прийти,

Зажгите свечи и согрется душа!

И Бог поможет не сбиваться нам с пути...

Ах, жизнь! Ах, как ты хороша!

II этап: (7-8 классы). На этом этапе закрепляются навыки коммуникативной компетенции посредством использования личных наблюдений и жизненного опыта учащихся. В 7-8 классах продолжается работа по развитию речи. Ребята пишут сочинения по личным наблюдениям с использованием краеведческого материала «Моя родная улица», «Слушаем пение соловья». В программу по русскому языку для 7 класса входит тема «Описание игрушки». Как вариант сочинения можно предложить «Описание кожанской игрушки». Я думаю, детям было интересно узнать, что родина игрушки - деревня Кожля - ранее находилась в Льговском уезде Курской губернии (теперь – в Курчатовском районе). А ещё интересней поддержать такую игрушку и рассмотреть её. Данная работа нацеливает учащихся быть внимательными к культуре родного края. Во время изучения темы по русскому языку «Публичное выступление» в 7 классе рекомендую детям подготовить сообщения по «Народным промыслам Курской губернии XIX в.» Это ткацкий, кожаный, гончарный, иконописный. Ребята с большим интересом совершают «экскурсию» в прошлое, узнают, чем занимались куряне в XIX в. и рассказывают одноклассникам об интересных находках. Данный вид деятельности помогает воспитывать чувство патриотизма, формирует у детей представление о малой родине.

III этап (9 - 11 класс). На уроках русского язык по развитию речи в 9 классе учащиеся работают над сочинением - рассуждением на морально-этическую тему, написанием сжатого изложения. В ходе работы подбираю и накапливаю материалы, позволяющие подготовиться к успешной сдаче экзамена по русскому языку. Работая в данном направлении, активно использую отрывки из произведений курских писателей: Е.И.Носова, К.Д.Воробьёва. В качестве примера могу привести фрагменты урока по статье Е.И.Носова «Окоём нашего детства».

Девятиклассникам предложен текст « Вот пишут: малая родина...Но что это такое? Где её границы?...»

Задания к тексту:

1. Определить тему текста.
2. Определить основную мысль.
3. Озаглавить.
4. Определить стиль. Аргументировать.
5. Определить тип речи. Аргументировать.
6. Указать средства художественного изображения.

Тестовые задания:

1. Указать способ словообразования слова «головушка».
2. Из второго абзаца выпишите слова, в которых правописание приставки зависит от глухости – звонкости звука, обозначаемого следующей после приставки буквой.
3. Замените словосочетание «мальчишеское око», построенное на основе связи согласование, синонимичным словосочетанием со связью управление.
4. Укажите номера предложений с вводными словами.

5. Укажите номера предложений с обособленными определениями.

6. Выпишите грамматическую основу предложения №6.

В качестве творческого задания предлагаю написать сочинение – рассуждение. Объяснить, как вы понимаете смысл предложения из текста *«Малая родина – это то, что на всю жизнь одаривает нас крыльями вдохновения...»*.

Использование публицистических и художественных текстов курских писателей считаю, очень уместно в работе на уроках русского языка в 10-11 классах. Например, я использовала отрывок из рассказа *К.Д.Воробьёва «Синель»* [3].

Предложенные задания к тексту:

1. Какова основная мысль с текста и как она связана с его названием?
2. На сколько смысловых частей можно разделить текст?
3. Найдите метафоры.
4. Найдите диалектное слово и его общеупотребительный вариант.
5. Укажите в тексте фольклорные элементы.

Среди текстов, которые можно использовать при подготовке к ЕГЭ по русскому языку (задание №27), несомненно, достойное место занимают отрывки из очерка «Краски родной земли» и рассказа «Шопен, соната номер два»:

1. «Все собрались. Сначала речь держал председатель здешнего колхоза...»
2. «В первую очередь Пелагея...»

Я советую учителям русского языка и литературы, учитывая возрастные категории, использовать краеведческий материал в своей работе. В результате чего на уроках создаётся такая среда, которая ненавязчиво формирует образ малой родины.

Список литературы

1. Лихачев Д.С. Русская культура. – М.: Искусство, 2000. – 173с.
2. Стремоухов Н.В. Диалектный словарь Курской области. – Курск: ООО «Учитель», 2009. – 124с.
3. Петрухина Е.П. Диктанты по русскому языку: 10-11 классы: К учебнику А.И.Власенкова, Л.М.Рыбченковой «Русский язык: Грамматика. Текст. Стили речи: Учебник для 10-11 классов общеобразовательных учреждений». К пособиям: Д.Э.Розенталя «Русский язык. 10-11 классы: Пособие для общеобразовательных учреждений»; В.Ф.Грекова, С.Е.Крючкова, Л.А.Чешко «пособие для занятий по русскому языку в старших классах» / Е.П.Петрухина – М.: Издательство «Экзамен», 2005. – 192с.

ВАРСЕЕВА ВИКТОРИЯ АЛЕКСАНДРОВНА

г. Таганрог, Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиала) РГЭУ (РИНХ)

akchinorev@yandex.ru

**ВОСПИТАНИЕ ПАТРИОТИЗМА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ
В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ**

В статье рассматриваются особенности воспитания патриотизма младших школьников. Особое внимание уделено необходимости поиска новых форм работы с детьми в вопросах патриотического воспитания, систематизации используемых в рамках образовательного процесса средств.

Ключевые слова: патриотическое воспитание, школа, младший школьник.

Сегодня в России «назрела» необходимость внесения изменений в процесс патриотического воспитания подрастающего поколения. Вопросами гражданственности, патриотического воспитания детей дошкольного и начального школьного возрастов в педагогической науке занимались Г.Х. Валеева, М.Ф. Виноградова, З.З. Гасанова, Р.И. Жуковская и др. Авторы Л.И. Божович, Г.Х. Валеева, В.С. Степанов, Д.Б. Фельдштейн и др. Помимо этого,

аспекты гражданского и патриотического воспитания отражены в диссертационных исследованиях: «Формирование гражданской ответственности» (И.В. Зубов, 2014), «Гражданское самоопределение» (О.Т. Ковешникова, 2013), «Гражданской активности» (В.А. Грибанова, 2016) и многие другие.

Вместе с тем сегодня исследователи отмечают «ряд проблем, сдерживающих развитие страны, среди которых следует назвать слабую культуру конструктивно-созидательного патриотического поведения, отсутствие стремления к общественно-полезной деятельности, навыков самоуправления, частичное использование имеющегося внутреннего потенциала» [1].

В связи с этим процесс воспитания патриотизма младших школьников в условия образовательной организации требует пересмотра форм и методов организации работы в школе, а также осмысленного анализа запросов гражданского общества и учета новых государственных стандартов.

В рамках нашего исследования мы провели небольшой опрос среди обучающихся МАО СОШ г. Таганрога. Мы попросили респондентов ответить на вопрос, что они представляют, чувствуют, когда слышат слово «Родина». Среди самых распространенных ответов были «я представляю свой город, в котором родился», «свою страну Россию», «красивую природу, поля, реки», «Маму, папу, свой дом». Лишь немногие отметили при этом «большую могущественную нашу державу», «чувство гордости за свою страну».

На вопрос о том, какой вклад они могут внести в развитие города, области, страны, обучающиеся ответили «не загрязнять наш город», «пока не знаю», «учиться» и т.д. Только небольшой процент отметили более осознанные формы «помогать людям», «лечить животных», «сделать, чтобы было больше зелени» и др.

Решение проблемы формирования патриотизма младших школьников, на наш взгляд, возможно благодаря созданию наиболее благоприятных условий, поиска новых и систематизации используемых форм работы, которые требуют структуры, плана действий педагогов и воспитанников. В ходе нашей экспериментальной работы мы проводили анкетирование и наблюдение и определили, что за период обучения в школе младшие школьники не приобретают достаточного опыта гражданского действия. Считаем, что образовательный потенциал школы может решить эту проблему, если будет осуществляться постепенно, комплексно реализуя формирование познавательного, оценочного и социально-личностного уровней патриотизма младших школьников, где в качестве приоритетных будут использованы средства и формы, отраженные в таблице 1.

Таблица 1. Средства и формы организации работы

| | | |
|--|--|---|
| <p>потенциал образовательных программ, форм работы классного руководителя, педагогов дополнительного образования</p> | <p>нестандартные формы проведения уроков (игровые формы восприятия материала, развития личностных качеств школьника)</p> | <p>коллективно-творческое дело, добровольчество, основанные на принципах активного включения в процесс всех субъектов патриотического воспитания с последующей рефлексией проведенного действия</p> |
|--|--|---|

В ходе исследования нами отмечено, что в рамках начальной школы у обучающихся еще не закрепилось понимание патриотизма. Анализ литературы указывает на необходимость пересмотра форм работы с учетом современных требований общества. Согласимся с точкой зрения В.А. Грибановой, которая отмечает, что работа должна строиться на принципах «личностной ориентированности, активности субъектов воспитания, целостности и сис-

темности воспитательного процесса, диагностируемости, гуманизации и выборности» [2]. Указанные формы работы и принципы, на наш взгляд, могут способствовать формированию личностной готовности младшего школьника к проявлению осознанных патриотических действий.

Список литературы

1. Грибанова В.А. Формирование гражданской активности студенческой молодежи в воспитательной работе вуза/ автореферат дис. ... кандидата педагогических наук / Волгогр. гос. соц.-пед. ун-т. Волгоград, 2016.
2. Грибанова В.А. Формирования гражданской активности студенческой молодежи/ Отечественная и зарубежная педагогика. 2016. № 3 (30). С. 133-143.

ВЛАСЕНКО АНАСТАСИЯ ГЕННАДИЕВНА

г. Таганрог, Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиала) РГЭУ (РИНХ)
akchinorev@yandex.ru

РОЛЬ КОЛЛЕКТИВА В ЛИЧНОСТНОМ СТАНОВЛЕНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В статье обозначена проблема развития личностных качеств школьника в коллективе. Описаны результаты анкетирования младших школьников по вопросам комфорта в классе и понимания особенностей коллектива. В ходе исследования определены проблемные позиции позволяющие сделать вывод о том, что у ребят еще не до конца сформированы навыки коллективной деятельности с учетом реалий современности, атмосфера в классе не способствует в полной мере развитию личностных качеств младшего школьника.

Ключевые слова: коллектив, младший школьник, личностное становление, школа.

В современной динамично развивающемся мире актуальным становится поиск новых форм и наиболее эффективных путей в системе школьного образования, обеспечивающих личностное становление младшего школьника, создании необходимых условий для формирования его готовности взаимодействовать с коллективом и миром в целом.

Вопросы коллектива рассматривали В.С. Агеев, Я.Л. Коломинский, А.В. Мудрик, Р.С. Немов, А.Н. Лутошкин [1]. Укажем также весомый вклад в разработку теории и практики коллектива А.С. Макаренко, который описал основные принципы и методы управления коллективом [2]. Практическую реализацию идей в работе в детских учреждениях проводили Л.Ю. Гордин, И.П. Иванов, Н.В. Клюева, Л.И. Новикова и многие другие исследователи. Из этого следует, что в педагогической науке имеются основы и предпосылки для решения проблем личностного становления младшего школьника в коллективе. Однако «современная жизнь чрезвычайно динамична и постоянно претерпевает изменения; в связи с этим процесс формирования тех или иных качеств требует особого внимания, изменения форм и методов организации воспитательной работы с учетом новых государственных стандартов и запросов гражданского общества» [3]. Мы согласимся также с мнением В.А. Грибановой о том, что «не всегда используемые средства и программы соответствуют современным требованиям, что не позволяет в полной мере выявить и реализовать воспитательные ресурсы учебного заведения» [4].

Нами был использован метод анкетирования, как педагогический способ с целью изучения и выявления роли коллектива в личностном развитии младшего школьника в возрасте 9-10 лет. Исследование проходило на площадке МАО СОШ г. Таганрога и объединило 24 обучающихся.

Анкетирование показало, что в роли коллектива для многих респондентов выступают только самые близкие друзья, подруги; находясь в коллективе, школьники не всегда дру-

желобны и общительны; активность в группе проявляют только половину обучающихся; школьники не всегда удовлетворены отношением товарищей по классу (таблицы 1,2,3,4).

Таблица 1. Что для вас означает коллектив?

| ответы | % |
|---|------|
| Общение со сверстниками | 24 % |
| Только мои самые близкие подруги (друзья) | 60 % |
| Это учитель, мой класс и мои друзья | 8 % |
| Не задавался себе таким вопросом. | 8 % |

Таблица 2. Находясь в коллективе, Вы себя ведете?

| ответы | % |
|--|------|
| Всегда дружелюбно, общительно, вежливо | 32 % |
| Часто недовольно и агрессивно | 28 % |
| Беру ответ «А» и «Б» | 40 % |

Таблица 3. Удовлетворены ли Вы отношением к Вам товарищей по классу?

| ответы | % |
|---------------------------------|------|
| Полностью удовлетворён(на) | 68 % |
| Недостаточно удовлетворён(на) | 28 % |
| Совершенно не удовлетворён (на) | 4 % |

Таблица 4. Как вы себя ведете в коллективе, если выполняете совместное задание?

| ответы | % |
|---|------|
| Достаточно активно | 48 % |
| Скорее пассивно | 28 % |
| Бываю активным, а бываю и пассивным | 16 % |
| Очень редко принимаю участие в таких заданиях | 8 % |

Анализ научно-теоретической литературы, а также обозначенные в ходе анкетирования проблемные позиции позволили нам определить, что у ребят еще не до конца сформированы навыки коллективной деятельности, атмосфера в классе не способствует в полной мере развитию личностных качеств младшего школьника. Предполагаем, что проблему может решить разработка научно-методического обеспечения процесса формирования личности младшего школьника в коллективе и разработка «Модели», объединяющей основные задачи, этапы, уровни, направления и формы работы с детьми младшего школьного возраста в коллективе.

Список литературы

1. Мудрик, А.В. Социальная педагогика: Учеб. для студ. пед. вузов / Под ред. В.А. Сластенина. - 3-е изд., испр. и доп. - М.: Издательский центр «Академия», 2000. - 200 с.
2. Макаренко, А.С. Методика организации воспитательного процесса// Макаренко А.С. Сочинения: В 7-ми т. – М: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1951. Т.5 – С. 7-102.
3. Грибанова В.А. Формирование гражданской активности студенческой молодежи в воспитательной работе вуза/ автореферат дис. ... кандидата педагогических наук / Волгогр. гос. соц.-пед. ун-т. Волгоград, 2016.
4. Грибанова В.А. Формирования гражданской активности студенческой молодежи/ Отечественная и зарубежная педагогика. 2016. № 3 (30). С. 133-143.

ГАДЗИЯН ЕЛЕНА КАРАПЕТОВНА

г. Ростов-на-Дону, ФГБОУ ВО «Южный федеральный университет»
e-mail: kristelena@mail.ru

ВОЗМОЖНОСТИ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В РЕШЕНИИ ПРОБЛЕМЫ АДАПТАЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Проблема адаптации младших школьников к образовательному процессу является одной из важных, но недостаточно реализованных направлений исследований. В данной статье представлены возможности использования внеурочной деятельности в решении проблемы адаптации младших школьников.

Ключевые слова: адаптация, образовательный процесс, внеурочная деятельность.

В педагогической науке изучение адаптации младших школьников к образовательному процессу является одной из важных, но недостаточно реализованных направлений исследований. В критические периоды развития ребенка проблема адаптации школьников к обучению становится особенно значима. Современные исследователи считают, что возрастные изменения сознания, социальной ситуации развития и ведущего типа деятельности младшего школьника могут привести к сложностям в адаптации ребенка. [1].

В толковом словаре русского языка термин «адаптация» трактуется как «приспособление организма к изменяющимся условиям» [2, с. 10].

Если рассматривать «адаптацию» с биологической и физиологической точки зрения, то адаптация может трактоваться как механизм эволюции биологического вида в целом и как механизм приспособления отдельных индивидов к воздействию окружающей среды.

В педагогической энциклопедии адаптация в преподавании рассматривается как «процесс упрощения текста для начинающих изучать какую-либо научную или учебную дисциплину» [3, с. 8].

П.Ф. Каптерев называл социальную адаптацию детей одной из важнейших функций образовательного процесса. Она заключается в том, что педагогический процесс обеспечивает приспособление воспитанников к условиям жизни. Процесс адаптации не ограничен временными рамками и длится на протяжении всей жизни человека, изменяясь в зависимости от жизненной ситуации. П.Ф. Каптерев также подчеркивал важность оказания систематического влияния на развитие воспитанников. Он писал, что «помощь саморазвитию организма должно оказывать не случайную, отрывочную по временам и обстоятельствам, но постоянную, систематическую, продуманную. Точно так же заботы об усовершенствовании личности не должны касаться одной какой-либо стороны, а обнимать всего человека». [4, с. 169]

Для решения проблемы адаптации младших школьников к образовательному процессу с нашей точки зрения могут быть использованы возможности внеурочной деятельности.

Под внеурочной деятельностью мы понимаем все виды деятельности школьников, кроме урочной, в которых возможно и целесообразно решение задач их образования и воспитания.

В соответствии с ФГОС начального общего образования внеурочная деятельность рассматривается как важная и неотъемлемая часть процесса образования детей младшего школьного возраста.

Цели внеурочной деятельности конкретизируются в соответствии с требованиями к результатам освоения основной образовательной программы начального общего образования, интересами и потребностями обучающихся, запросами их родителей, целевыми установками педагогического коллектива образовательного учреждения.

Основной идеей внеурочной деятельности является создание педагогических условий развивающей среды для воспитания, социализации и адаптации младших школьников во внеурочной деятельности.

Внеурочная деятельность организуется по следующим направлениям развития личности: спортивно-оздоровительное, духовно-нравственное, социальное, общеинтеллектуальное, общекультурное. Реализуется эта деятельность через экскурсии, кружки, секции, круглые столы, конференции, диспуты, школьные научные общества, олимпиады, соревнования, поисковые и научные исследования, общественно полезные практики» [5].

Внеурочная деятельность, также как и деятельность младших школьников в рамках уроков, направлена на достижение результатов освоения ООП, но при этом она реализуется на основании запросов учащихся, выбора их родителей (законных представителей), а также с учетом имеющихся кадровых, материально-технических и иных условий.

Образовательные учреждения вправе выбрать организационную модель внеурочной деятельности. Она может осуществляться в виде:

- дополнительного образования;
- «школы полного дня»;
- оптимизации всех внутренних ресурсов образовательного учреждения (оптимизационная модель);
- инновационно-образовательной деятельности.

Внеурочная деятельность в младших классах обеспечивает благоприятную адаптацию ребенка в школе; оптимизирует учебную нагрузку обучающихся; улучшает условия для развития ребенка; в процессе реализации учитываются возрастные и индивидуальные особенности обучающихся.

Период адаптации первоклассников к школе является очень важным для личностного роста и развития ребенка. На этом этапе от учителя требуется максимальное внимание как к самому ребенку, его внутреннему миру, так и к своему отношению к ребенку. При этом необходимо помнить, что при возникновении новых жизненных ситуаций начинается процесс формирования характера ребенка и последующее отношение к обучению. Способность ребенка, так или иначе, реагировать на новый внешний мир зависит от темперамента, уровня воспитания в семье, а также от приобретенного опыта поведения в предыдущей социальной группе (детский сад).

Список литературы

1. Выготский, Л.С. Психология развития человека / Л.С. Выготский. – М.: Смысл, 2006. – 1134 с.; Запорожец, А.В. Избранные психологические труды: в 2 т. / А.В. Запорожец. – М.: Педагогика, 1996. – Т. 1–2.; Ломов, Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б.Ф. Ломов. – М.: Наука, 1984. – 444 с.
2. Ожегов С.И. Словарь русского языка Ожегова. 2012.
3. Педагогический энциклопедический словарь, 2012
4. Каптерев П. Ф. Избранные педагогические сочинения. – С. 169.
5. Федеральный государственный стандарт начального общего образования / Министерство образования и науки Российской Федерации. – М.: Просвещение, 2010. – п.16; Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 22.09.2011 № 2357 «О внесении изменений в федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования, утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 6 октября 2009 г. № 373» - в п. 16, 17, 19.3.; Письма Департамента общего образования Министерства образования и науки Российской Федерации от 19.04.2011 года № 03-255 «О введении федеральных государственных образовательных стандартов общего образования», от 12.05.2011 года № 03-296 «Об организации внеурочной деятельности при введении федерального государственного образовательного стандарта общего образования».

ГАМЗЮК ЮЛИЯ СЕРГЕЕВНА
СЁМКИНА ИРИНА АЛЕКСАНДРОВНА

г. Витебск, республика Беларусь, УО «Витебский государственный университет
 имени П.М. Машерова»
IrinaSiomkina@yandex.ru

ДИАГНОСТИКА ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГОВ К РЕАЛИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассматривается проблема готовности педагогов к реализации содержания инклюзивного образования в условиях государственного профессионального лицея. Представлен анализ общей профессиональной деятельности в корреляционной взаимосвязи с деятельностью с детьми с особенностями психофизического развития. Полученные данные могут быть использованы работниками сферы образования, для разработки практико-ориентированных программ для подготовки педагогов к данному виду деятельности.

Ключевые слова: диагностика, педагоги, инклюзивное образование

Актуальность. Законодательная база Республики Беларусь направлена на поддержку и оказание помощи детям с особенностями психофизического развития в системе подготовки их к профессиональной деятельности [1]. Однако противоречия на практике имеются: с одной стороны, многие университеты педагогического профиля не в полной мере уделяют внимание подготовке учителей-предметников к работе с детьми с ОПФР; с другой – не готовность общества принимать этих детей в свой социум.

Цель исследования: изучить готовность педагогов государственного профессионального лицея к реализации инклюзивного образования в учебно-воспитательном процессе.

Материал и методы исследования: Базой исследования выступает УО «Улльский государственный профессиональный лицей сельскохозяйственного производства имени Л.М. Доватора». Общее количество респондентов составило 31 педагога. Все педагоги имеют образование в соответствии с квалификационными требованиями: 50% педагогических работников имеют стаж работы свыше 15 лет. 83% респондентов имеют опыт работы с учащимися с ОПФР, из них 33% работают с детьми с особыми образовательными потребностями свыше 15 лет. Для реализации цели исследования использовались следующие методы: терминологический, анкетирование, методы математической статистики, анализ полученных данных.

Результаты и их обсуждение. Различные аспекты проблемы готовности педагогов к осуществлению профессиональной деятельности и формированию профессиональных компетенций являлись предметом исследования как отечественных (К.А. Абульханова-Славская, Л.И. Анцыферова, С.Г. Вершловский, Э.Ф. Зеер, Е.А. Климов, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, А.В. Петровский, В.И. Слободчиков, Н.Н. Суртаева, В.Д. Шадриков и др.), так и зарубежных (J. Atkinson, C. Barnes, D.L. Ferguson, M. Knowles, G. Meyer, M. Oliver, T.M. Shea и др.) учёных. Серьезный вклад в педагогическую науку внесли ученые Л.М. Кобрин, О.С. Кузьмина, О.С. Панферова, М.М. Тавакалова, И.Н. Хафизуллина, А.Я. Чигрина, Ю.В. Шумиловская, рассматривающие вопросы готовности профессиональной деятельности педагогов в работе с детьми с особыми возможностями здоровья [2].

Отметим, что профессиональное обучение – это один из важнейших аспектов социальной адаптации и комплексной реабилитации лиц с особенностями психофизического развития, которое направлено на достижение ощущения социального комфорта и равноправия в обществе. В последние годы вопросы формирования равных возможностей для лиц с особенностями психофизического развития и инвалидов во всех сферах жизнедеятельности, в том числе, и в сфере профессионального образования, стал одним из приоритетных направлений социальной политики и деятельности Министерства образования.

В ходе проведения исследования мы выявили, что 92% хорошо понимают и уясняют особенности инклюзивного образования, 50 % положительно относятся к инклюзивному образованию, другие 50 % ответили, что хотели бы принять позицию инклюзивного образования, но обнаруживают неуверенность в правильности этого обучения. В отношении комплектования групп учащихся с различными особенностями состояния здоровья и психического развития 25% считают, что данные учащиеся должны обучаться в специальных группах, 75% не исключают возможности совместного обучения здоровых учащихся и учащихся с особыми образовательными нуждами.

О личной готовности к работе с данной категорией учащихся, в условиях интегрированной группы высказались 67% педагогов, а 33% имеют ограниченные навыки работы с детьми с особыми образовательными потребностями и испытывают трудности в их интеграции в коллектив здоровых учащихся.

На вопрос: «Ваши представления о соматическом и психическом состоянии учащихся с ОВЗ» 75% педагогов ответили, что знают об особенностях физического и психического развития детей с ОВЗ, а 25% имеют лишь ограниченные представления о развитии детей с нарушениями в развитии.

Методиками работы с учащимися ООП владеют 33% преподавателей, а 67% владеют лишь некоторыми из методик, чаще техниками и используют их время от времени.

В области обучения и самообразования 42% педагогов занимаются самообразованием в освоении новых методик по работе с учащимися с ООП, а 58% интересуются методиками работы с ООП лишь время от времени. 50% педагогов считают, что присутствие детей с ОВЗ не имеет никакого влияния на здоровых детей в условиях учреждения образования, когда 25% преподавателей считает, что возможно негативное влияние детей с ОВЗ на здоровых детей в плане развития у них нетерпимости, антипатии и неприятия к детям с ООП, другие 25% испытывают затруднения при ответе на поставленный вопрос.

На вопрос «Мотивация повышения квалификации в области коррекционной педагогики и психологии в работе с детьми с ООП» были получены следующие результаты: 83% опрошенных педагогов хотели бы повысить квалификацию по некоторым вопросам коррекционной педагогики и психологии, 17% считают необходимым получить дополнительное образование по коррекционной педагогике, 33% из всех опрошенных считает, что получение квалификации по коррекционной педагогике и психологии позволит эффективно работать в группах детей с ООП. 67% педагогов эффективной формой повышения квалификации считают обучение на курсах повышения квалификации, а 42% считают, что такая форма как обмен опытом будет способствовать более полному получению новых знаний в области работы с детьми с ООП.

В современную систему специального образования широко внедряются инновационные технологии, поэтому 25% педагогов широко используют игровые, здоровьесберегающие технологии инновационного характера при работе с учащимися с ОВЗ, а 75% предпочитают использовать традиционных технологи работы с обучающимися с ООП.

Важно отметить, что 75% педагогов данного учреждения образования выражают полную готовность к взаимодействию со специалистами социально-педагогического и клинико-психологического сопровождения детей с ОВЗ, но есть процент преподавателей, которые считают возможным лишь частичное взаимодействие. На последний вопрос «Считаете ли вы себя психологически и профессионально готовыми к работе с учащимися с ОВЗ» мы получили следующие результаты: 42% считают, что они обладают всеми необходимыми качествами и способностями для перехода к инклюзивному образованию, 33% готовы профессионально, но не психологически, а другие 25% готовы психологически, но не обладают достаточными профессиональными навыками.

Выводы.

Большинство педагогов учреждения образования, реализующего образовательную программу профессионально-технического образования готовы к реализации инклюзивного образования. Тем не менее, значительная часть педагогов считает необходимым получить

дополнительное образование по специальной педагогике и коррекционной психологии, так как, несмотря на имеющийся опыт работы, испытывают дефицит теоретических, методических и практических знаний в применении методов и форм работы с учащимися с ОПФР. Поэтому получение квалификации по коррекционной педагогике и психологии позволит более эффективно работать в группах учащихся с особыми образовательными потребностями и более широко использовать инновационные здоровьесберегающие технологии. При этом большая часть педагогов считает, что эффективной формой повышения квалификации в области организации образовательного процесса обучающихся с ОПФР является обмен опытом, и выражают пожелания взаимодействия со специалистами в области коррекционной педагогике и специальной психологии и педагогами других учреждений, имеющих опыт реализации практики инклюзивного образования.

Список литературы

1. Рекомендации Министерства образования Республики Беларусь от 15.04.2015 г. «Рекомендации по созданию специальных условий при получении профессионального образования лицами с особенностями психофизического развития, в том числе инвалидами» [Электронный ресурс] – Режим доступа: https://www.etalonline.by/document/?regnum=u01502874&q_id=1 – Дата доступа: 25.04.2019.
2. Кузьмина О.С. Подготовка педагогов к работе в условиях инклюзивного образования [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук (13.00.08) / Кузьмина Ольга Сергеевна. – Омск, 2015. – 23 с.

ГРИБАНОВА ВЕРОНИКА АЛЕКСАНДРОВНА

г. Таганрог, Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиала) РГЭУ (РИНХ)
akchinorev@yandex.ru

РОЛЬ И МЕСТО ГРАЖДАНСКОГО ВОСПИТАНИЯ В ВУЗЕ

В статье рассматривается роль и место гражданского воспитания в вузе. Рассмотрен опыт воспитательной работы гражданско-патриотической направленности в Таганрогском институте имени А.П. Чехова (филиале) РГЭУ (РИНХ). Отмечено, что организованная работа по формированию гражданской активности студенческой молодежи в воспитательной работе вуза опирается на личностно-деятельностный подход, в контексте которого воспитательная деятельность института «преломляется» через личность обучающегося с его потребностями, мотивами, гражданско-мировоззренческими ценностными ориентациями, жизненными целями, интересами, траекторией личностного развития т.д.

Ключевые слова: воспитательная работа, гражданская активность, студенческая молодежь, высшая школа.

Данная статья подготовлена при поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (проект №18-013-00136)

Актуальность гражданского воспитания молодежи отражена в таких документах, как «Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года (Распоряжение Правительства РФ от 17.11.2008 N 1662-р (ред. от 28.09.2018))» [1]; «Стратегия государственной национальной политики российской Федерации на период до 2025 года (утв. Указом Президента Российской Федерации от 19 декабря 2012 г. N 1666)» [2]; «Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года (утв. распоряжением Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 г. № 996-р)» [3]; «Основы государственной молодежной политики Российской Феде-

рации на период до 2025 года (утв. Распоряжением Правительства Российской Федерации от 29 ноября 2014 г. № 2403-р)» и др. [4].

Материалы указывают на необходимость решения вопросов воспитания молодежи, развития активной гражданской позиции обучающихся. Основной целью воспитательной работы в вузе является личностное становление и развитие студента – будущего специалиста, сочетающего в себе высокий уровень профессиональных знаний, умений и навыков, активную гражданско-патриотическую позицию, широкий мировоззренческий кругозор, гуманное отношение к окружающим, любовь и уважение к историческим традициям своей страны, желание и, главное, готовность к участию в сохранении и преумножению лучших традиций отечественной и мировой культуры [5, с.3].

Рассмотрим опыт воспитательной работы гражданско-патриотической направленности в Таганрогском институте имени А.П. Чехова (филиале) РГЭУ (РИНХ), которая ведется с учетом сбалансированного системного сочетания административного управления и самоуправления обучающихся. Воспитательная деятельность педагогов направлена на формирование у молодежи гражданской позиции и патриотического сознания; развитие исторической памяти, межпоколенческих связей, осознания достижений России в мировой истории; активизация студентов и участие их в различных формах социально-значимой деятельности, укрепление чувства личной ответственности.

Традиционной формой является работа в рамках *культурно-просветительского направления* (как важного индикатора развития созидательной гражданской активности). Помимо занятий в рамках деятельности творческих коллективов, вуз является площадкой для проведения областных фестивалей и конкурсов: Южно-российский форум молодых музыкантов «НА РОДИНЕ А.П. ЧЕХОВА», традиционные областные фестивали хоровой и вокальной музыки «НАПОЛНИМ МУЗЫКОЙ СЕРДЦА», Вокально-хоровой конкурс имени Д.Б. Кабальевского, Фестиваль французского кино, Молодежные Чеховские чтения в Таганроге, Вокально-хоровой фестиваль-конкурс «Творчество В. Соловьева-Седого: формирование духовного мира и идейного мировоззрения» и др. Для студентов института регулярно проводятся *творческие встречи* с народными артистами, знаменитыми музыкантами и писателями.

Институт является площадкой для *международного культурно-просветительского обмена*. Традиционно вуз принимает делегации из Интегрированной школы-гимназии имени Адольфа Райхвайна (г. Люденшайд, Германия), Института славистики Дебреценского университета (Венгрия) и др. Студенты института ежегодно становятся *победителями международных программ* (т.ч. «Ассистенты русского языка во Франции», «Преподаватель будущего» Посольства Франции в РФ и культурно-образовательного центра «Альянс Франсез», «Послы русского языка в мире» и др.). Ансамбль ТИ имени А.П. Чехова (филиала) РГЭУ (РИНХ) «Лель» – обладатель Международного гранта и участник Всемирного фестиваля студенческого творчества (Франция, г. Бельфор).

Вуз является инициатором для проведения многих городских, областных и всероссийских мероприятий *общественной направленности*. Отдельное внимание стоит уделить организации Всероссийской молодежной школы общественного действия на площадке Таганрогского института имени А.П. Чехова (филиала) РГЭУ (РИНХ) совместно с Центром национальной славы России и Центром Андрея Первозванного. Помимо этого, студенты принимают участие во Всероссийских молодежных Школах общественного действия «Сценические практики работы с детьми» (г. Казань), «Общественные технологии поддержки многодетной семьи» (г. Курск), Региональном молодежном форуме «Ростов-2015» (Неклиновский район), «Всероссийском студенческом форуме – 2015» (Ростов-на-Дону) и др.

В рамках *волонтерского движения* студенты вовлечены в социально-педагогические акции в детских домах и других учреждениях социальной сферы г. Таганрога; профориентационную работу (в том числе совместно с Центрами занятости г. Таганрога и близлежащих МО); работу с детьми «группы риска»; экологические акции; медиа-волонтерство;

патриотические акции /помощь ветеранам, уроки мужества/ и др. Считаю необходимым также использовать ресурс добровольчества в аспекте помощи ближнему. Согласимся с точкой зрения С.И. Беленцова, который указывает на огромную роль «активной и в некоторых случаях даже самостоятельной деятельности высококонтрастного значения – к делу помощи ближнему [6], [7], [8].

Актуальные проекты *студенческого самоуправления* успешно реализуются на площадке института (при поддержке Администрацией вуза студенческим советом возобновлены встречи Киноклуба института, запущен проект «Литературно-музыкальная гостиная» а также проведены такие мероприятия, как конкурс «Выдающиеся выпускники института», патриотическая акция «Читаем и помним», фотоконкурс ко Дню матери др.).

Стоит отметить, что организованная работа по формированию гражданской активности студенческой молодежи в воспитательной работе вуза опирается на личностно-деятельностный подход, в контексте которого воспитательная деятельность института «преломляется» через личность обучающегося с его потребностями, мотивами, гражданско-мировоззренческими ценностными ориентациями, жизненными целями, интересами, траекторией личностного развития т.д.

Такой подход обуславливает глубокое осознание воспитательной проблематики, способствует выявлению способов и факторов развития созидательной гражданской активности студентов, как зрелых, деятельных, активных граждан, готовых к конструктивной деятельности, способных оценить свои внутренние ресурсы и нести ответственность за свои действия.

Список литературы

1. Распоряжение Правительства РФ от 17.11.2008 N 1662-р (ред. от 28.09.2018) «О Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года».
2. Стратегия государственной национальной политики российской Федерации на период до 2025 года (утв. Указом Президента Российской Федерации от 19 декабря 2012 г. N 1666).
3. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года (утв. распоряжением Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 г. № 996-р).
4. Основы государственной молодежной политики Российской Федерации на период до 2025 года (утв. распоряжением Правительства Российской Федерации от 29 ноября 2014 г. № 2403-р).
5. Воспитательная работа в вузе: библиографический указатель / сост. И. В. Ткаченко. – Ставрополь : НБ СтГАУ, 2013. – 33 с. – (199 источников, 1999–2013 гг.)
6. Беленцов С.И. Социальная активность школьного юношества в России в ГОДЫ ПЕРВОЙ МИРОВОЙ ВОЙНЫ // Известия Юго-Западного государственного университета. 2012. № 4-3 (43). С. 229-233.
7. Беленцов С.И. Радикализм учащейся молодежи: взгляд в историю // Педагогика. 2005. № 7. С. 76-84.
8. Беленцов С.И. Содержание, направления и формы проявления радикализма русской школьной молодежи во второй половине XIX - начале XX веков // Научные исследования в образовании. 2010. № 2. С. 3-8.

GARBACZ ALEKSANDRA,
CHMIELARZ PATRYK

Cracow, Poland, Pedagogical University of Cracow
aleksandra.garbacz.ag@gmail.com

HOW IMPORTANT IS THE ASSESSMENT IN THE TEACHING PROCESS? – THE ROLE OF FORMATIVE ASSESSMENT IN EFFECTIVE LEARNING ENVIRONMENTS.

The grading system in schools has two basic objectives - it should be a guideline for the student and help him/her to learn, and it should be a feedback for the teacher as to whether his/her teaching methods are adequate. A traditional system of grading by degrees expressed in numbers (by using a scale of 1-6) is necessary, but has several disadvantages, including: the appearance of unethical behaviour in students, such as cheating on exams, which results in an assessment unrelated to actual knowledge and ultimately may lead to a weakening of the internal motivation to learn.

Key words: education process, effective learning, formative assessment, summing assessment, teaching

It is a well-known fact that the education process is related to assessment. But is it a necessary part of it? Whether he is carrying out essential bases of equality and justices or is giving information about what knowledge really pupils have? ‘The assessment of students seems to be one of the most difficult (if not the most difficult) tasks that every teacher has to deal with’ [1]. However, it seems to be necessary. It is an information for both the learner and the parent, because it shows in which direction the learner is heading, whether he or she meets the educational requirements and whether his or her learning is effective. The evaluation system has two main objectives. First of all, it should be a guideline for the student and help him/her to learn. Secondly, it aims to signal to the teacher whether his techniques and methods are effective.

In the source literature, two evaluation methods are defined – *formative assessment and summing assessment* [2].

Summing assessment is related to exams, short tests or homework that are assessed by the teacher in a 1-6 scale. This is a traditional model found in most schools. It consists of evaluating the task after its completion, that is, after learning/doing some work. It does not contribute to the learning process itself, it does not show what the learner has done well or badly, or what elements of the subject he/she should work on. It only indicates that the result is positive or negative (i.e. that the material has been learned to some extent or not) [3]. Moreover, from the perspective of the pupil and the parent, this system is not perfect, because it does not specify what the child really knows and can do. The system of grading by degrees expressed in numbers also has a few disadvantages, such as the weakening of internal motivation to learn, which may cause a decrease in learning outcomes. In addition, grades can reduce creativity, limit the field of vision and, most importantly, cause unethical behaviour, such as cheating on exams. All of this exerts some kind of pressure on students and unhealthy competition between them, and sometimes a sense of injustice or complexes [4].

A better solution is most likely to be formative assessment, which gives guidance already at the stage of preparation/acquisition of information. They show step by step what the student knows and what else to work on in order to master a particular part of the material. In this system, it focuses on the learning process itself rather than on its outcome. As a result, the outcome will be beneficial if the learning process runs smoothly and at an appropriate level.

The notion of formative assessment appeared by the philosopher Michael Scriven’s affair in the USA in 1967 in publications related to curricula [5]. Nowadays we already have a defined theoretical framework for this assessment. Alternatively, instead of formative assessment, some people use the term assessment for learning. However, Prof. Dylan Wiliam does not agree with

this opinion and believes that they are not the same. He considers *formative assessment* to be a tool to introduce *assessment for learning* [6]. Formative assessment is a way of teaching in which assessment is an essential part of it, but by far not the most important part [7]. It is important to emphasize that we distinguish between these terms, but for the purpose of this article we will use the term 'formative assessment' because it is more common.

The idea of formative assessment reached Poland from Great Britain and has been in operation since 2002 [8]. Danuta Sterna and Jacek Strzemiczny were (and still are) the leaders in the dissemination of formative assessment. They promote this model and train staff (teachers, directors) to use it in the schools in which they teach [9].

References

1. K. Dudek, A. Kopytek, M. A. Płotek, S. Smusz, *Ocenianie w szkole- trud i odpowiedzialność*, "Zeszyty naukowe Towarzystwa Doktorantów Uniwersytetu Jagiellońskiego. Nauki ścisłe", 2013, nr 6, p.1, <http://psjd.icm.edu.pl/psjd/element/bwmeta1.element.psjd-3bf69e01-b815-4159-ac5c-7bcf55f4c49a/c/3.suplement.1.k.dudek-2.pdf>, [access: 17.04.2019].
2. G.Szyling, *MODUŁ I. Teoretyczne podstawy oceniania osiągnięć uczniów*, in: M.Choroszczyńska, K.Stróżyński, *OCENIENIE KSZTAŁTUJĄCE po polsku. Kurs dla doradców metodycznych – teoria I praktyka*, 2010, p. 11.
3. D. Sterna, *Czemu służy ocenianie w szkole?*, <https://www.edunews.pl/system-educacji/szkoly/4432-czemu-sluzy-ocenianie-w-szkole>, [access: 15.04.2019].
4. D.Sterna, *Uczę się uczyć. Ocenianie kształtujące w praktyce*, 2016, p.67- 68.
5. B.Niemierko, *Wprowadzenie*, in: M.Choroszczyńska, K.Stróżyński, *Ocenianie kształtujące po polsku. Kurs dla doradców metodycznych – teoria I praktyka*, 2010, p. 7.
6. D.Sterna, *Uczę (się) w szkole*, https://glowna.ceo.org.pl/sites/default/files/ucze-sie-w-szkole_danuta_sterna.pdf, 2014, p. 17. [access: 16.04.2019].
7. Centrum Edukacji Obywatelskiej, *Często zadawane pytania*, <https://ok.ceo.org.pl/czesto-zadawane-pytania-wszystkie>, [access: 14. 04.2019].
8. B. Sozańska, *OK – czas na ocenianie kształtujące*, <https://www.nowaera.pl/oferta-educacyjna/reforma-2017/szkola-podstawowa/chemia/ok-czas-na-ocenianie-ksztaltujace>, [access: 16.04.2019].
9. K.Budzik, *Znaczenie oceniania kształtującego w edukacji wczesnoszkolnej*, https://sus.ceo.org.pl/sites/default/files/2300-mgr-pen-ppiwcw-kinga_budzik.pdf, 2018, p. 44. [access: 14.04.2019].

GRZYWACZ DOMINIKA

Cracow, Poland, Pedagogical University of Cracow

grzywaczp.42@wp.pl

CHILDREN'S RIGHTS ACCORDING TO THE COVENTION OF CHILDREN'S RIGHTS AND CONSTITUTION RP AND THEIR ACTUAL CHARACTER IN THE CONTEMPORARY WORLD

The purpose of the article is to describe the rights of the child. In accordance with the Convention - the most important document regarding the protection of children's basic rights. The purpose of research showing violations of children's rights in selected countries of the world and an indication of the actual situation, where the child's rights are not respected and even advocated by the authorities.

Key words: children's rights, convention, UNICEF.

Every child receives an inalienable right from birth. To place them in the legal system, these principles have been included by the legislature in the Convention on the Rights of the Child and the Constitution of the Republic of Poland. The Convention on the Rights of the Child document

is the most important global pact that provides the child with basic rights to secure his or her rights.

It was developed on November 20.1989. It is valid in all countries except USA.

It is an indicator of ensuring dignity for the child and access to equal treatment regardless of the color of the skin, gender, religion or political views. The rights of the child enable him to develop guarantee safety and guarantee belonging to the social group. The Convention on the Rights of the Child, in its assumption, is to provide the young person with the rights, who will give him dignity, protect him from exploitation, torture or give him a chance for further development through access to education. Combating illiteracy in third world countries and showing him opportunities for further development. This is a very important process because from the very beginning of the child's life it does not allow adults to cross borders and use them for exploitation on a child.

References to the protection of children's rights can also be found in the Constitution of the Republic of Poland, in Article 72 states that, The Republic of Poland shall ensure protection of the rights of the child. Everyone shall have the right to demand of organs of public authority that they defend children against violence, cruelty, exploitation and actions which undermine their moral sense.

A child deprived of parental care shall have the right to care and assistance provided by public authorities.

Organs of public authority and persons responsible for children, in the course of establishing the rights of a child, shall consider and, insofar as possible, give priority to the views of the child." Despite the rules stored in various documents, many of them are not respected. Millions of girls and boys are victims of trafficking, exploitation and lack of access to education or primary care. Young women, often before the age of 18, are forced to marry men. In reports prepared by UNICEF, we can thoroughly familiarize ourselves with the actual state of violation of children's rights in various parts of the world.

This report indicates that children are forced to work, often too low pay. Their average age is 5-17 years.

Work deepens children's problems because they can not influence personal development, they are forced to work only for other people. Through this state, the state of poverty in knowledge deepens, because in the future they will not be able to pass it on to future generations.

Article 32 of the Convention on the Rights of the Child: "States Parties recognize the right of the child to be protected from economic exploitation and from performing any work that is likely to be hazardous or to interfere with the child's education, or to be harmful to the child's health or physical, mental, spiritual, moral or social development". Many countries do not follow this rule, especially in third world countries. Example of violation of the rights of a young man is the problem of access to education, this problem mainly concerns Africa, there is the largest percentage of illiteracy. The problem is there mainly because children have to supply water to their homes, it takes a long time, because they have to go a long way.

Another example is China, in which the authorities use children to work in factories in the production of toys. Working for them is a solution to the problem of poverty. The number of children can not be determined accurately because the data is not shared by the authorities.

However, with the problem of access to education nowadays, we can also meet in Poland, an example of which is the strike of teachers, despite the suspension of the strike, the pupils for a certain period of time could not have permanent access to knowledge, this was a problem especially for high school graduates who are worried for the future and possible further education while studying. This is a violation of the right to education enshrined in the Constitution of the Republic of Poland.

In conclusion, children's rights are based on global and national documents. They are detailed and clearly recorded, but in some parts of the world there is still slave labor for children. Despite the 21st century, children are treated like objects. Adults whose task is to protect and ensure the safety of the child, often use it themselves to fulfill their plans. They do not care about the feel-

ings of a young man and his right to dignity. Everyone, especially a child, has the right to equal treatment and respect for their rights.

References

1. Convention on the rights child, <https://brpd.gov.pl/konwencja-o-prawach-dziecka-z-dnia-20-x-listopada-1989r>. (Dz.U.1991.120.526).
2. The Constitution of the Republic of Poland z dnia 2 kwietnia 1997 r.(Dz. U. z 1997 r. Nr 78, poz. 483, z 2001 r. Nr 28, poz. 319, z 2006 r. Nr 200, poz. 1471, z 2009 r., Nr 114, poz. 946).
3. *Prawa dziecka/dla dzieci*, <https://www.unicef.pl/O-nas/Prawa-dziecka/Dla-dzieci>(access:11.04.2019).
4. <https://fakty.interia.pl/swiat/news-chiny-dzieci-zmuszane-do-pracy,nId,900960> (access:11.04.2019).
5. <http://dzieciafryki.com/dzieci-niewolnicy-wspolczesnego-swiatea/> (access:11.04.2019).

GWÓDŹ ANGELIKA

Cracow, Poland, Pedagogical University of Cracow
angelika258@o2.pl

EDUCATIONAL POLICY IN THE KINGDOM OF POLAND IN THE NINETEENTH CENTURY

Education in the Kingdom of Poland struggled with constant difficulties. The Russian Tsar sought to completely subordinate himself to Polish education, which negatively affected the development of education.

Key words: education, education, the Kingdom of Poland, the occupant.

The 19th century was particularly difficult for Poles. They were a nation deprived of statehood and struggling with the repressions of the partitioning countries. One of the levels on which the fight took place was education.

The Kingdom of Poland enjoyed autonomy and freedom in internal politics, which affected the good level of education at that time. Large flow of a good level of education at that time was the fact that he was taken from the Duchy of Warsaw.

The education system was based on four levels: elementary, sub-departmental, faculty and departmental schools. In addition, there were still men's and women's private schools. Control over them was carried out by the Government Commission of Religious Denominations and Public Enlightenment. The main tasks of the Commission included, among others, caring for elementary education, combating illiteracy and educating deaf children.

Besides elementary education and secondary education in the Kingdom of Polish also developed vocational schools and higher. The main purpose of vocational schools was to provide prepared staff for the economy and the army. Higher education was primarily focused on the University of Warsaw, which was established in 1816. The University of Warsaw consisted of the following faculties: medical, legal, theological, philosophical and the faculty of science and fine arts.

A good level of education in the Polish Kingdom did not last long. Shortly after the resignation of Stanisław Potocki, Stanisław Grabowski took the actual power over Polish education, who was earnestly seeking to unify the school system of the Kingdom of Poland and the Russian Empire.

The tertiary school policy focused primarily on the Russification and territorial unification of the Kingdom of Poland with Russia. The tsarist authorities slowly and consistently interfered in the internal policy of the Kingdom of Poland to submit to it in their entirety. To this end, in 1821 it created the Educational Reform Committee, which ruled over education. Men's schools were

the most affected, in which students and teachers were subjected to surveillance and informing was introduced. This has had a negative impact on the level of education.

Reform of the Empire led to the complete inhibition of the development of elementary education. This contributed to a decrease in the number of elementary schools and a reduction in the level of education.

The actions taken by the Russian Empire caused that the education of the Kingdom of Poland began to look like a Russian education system. Education has become hostile to young people and the entire Polish society

The collapse of the Kingdom of Poland's education was affected by the collapse of the November Uprising. It was at that time that the Empire undertook actions aimed at absorbing the Polish education system by the Russian. The University of Warsaw and numerous scientific societies have been closed. A flogging penalty was introduced, which was carried out by public teachers. This was to humiliate the youth and enforce absolute obedience.

Numerous reforms were introduced, under which a new division of schools into elementary, peripheral and middle schools was made. There were also more hours of Russian language and Russian literature. The Russification of the teaching staff was also started.

The next law tightened the financial criteria in admission to junior high schools and Russian schools.

These activities have led to a significant reduction in the level of education compared to the previous period.

After all this came an unexpected change in the policy of the Russian Empire, this was mainly due to the failure of the international arena of Russia. A lot of attention has been paid to raising the general level of teaching. Undoubtedly, it improved the condition of education and let hope for a better future. Unfortunately, it soon turned out that this was just another maneuver of tsar. When the political storm was over, Russia was gradually introducing its policy to the Kingdom of Poland. This policy was to be based primarily on complete obedience to the tsar. As a consequence, Russia absorbed the Kingdom of Poland, introduced Russian language and Russian regulations.

The effects of the Russification policy were felt the most by secondary education. At this level, numerous organizational and personnel changes were carried out. The next steps taken by Russia were to abolish the Polish language from the plan of subjects. It was the beginning of a consistent fight against Polishness in schools.

The Polish society did not succumb to all the reform of tsardom and shaped patriotic values in young people. This took place mainly in family homes, the banned literature was read in the houses, and the Polish language and culture were looked after.

In summary, we can say that the education in the Kingdom of Poland was at a very low level, thanks to the Russian Empire.

References

1. Polityka oświatowa caratu w Królestwie Polskim w XIX w. https://historia.org.pl/2010/08/20/polityka-oswiatowa-caratu-w-krrolestwie-polskim-w-xix-w/#footnote_15_7854 [access: 20.08.2010].
2. W. Jemielity „Szkolnictwo w Królestwie Polskim 1866-1914”; 1994.
3. Oświata, nauka, kultura w Królestwie Kongresowym w latach 1815-1830; <https://nowahistoria.interia.pl/drogi-do-wolnosci/news-oswiata-nauka-kultura-w-krrolestwie-kongresowym-w-latach-1815,nId,2296356> [access: 11.10.2011].

ГУТОРОВА ВАЛЕНТИНА НИКОЛАЕВНА
г. Курск, МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 48
им. Р. М. Каменева»
belyaeva-tanya-1972@mail.ru

ВОСПИТАНИЕ СЕМЕЙНЫХ ЦЕННОСТЕЙ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ

Статья посвящена раскрытию семейных ценностей на уроках литературы в общеобразовательной организации.

Ключевые слова: воспитание, семейные ценности, уроки литературы.

«Всё начинается с любви...» - слова из стихотворения Р. Рождественского. Я бы сказала: «Всё начинается с семьи...» Именно в семье закладываются первые понятия о добре и зле, о чести и достоинстве, воспитывается уважение к родителям и любовь к Родине. Эти основы закрепляются в дальнейшем при обучении и воспитании ребёнка в школе. Чтобы вырос человек, уважающий традиции своей семьи, заботящийся о том, чтобы у него была дружная, понимающая семья, осознающий и принимающий ценности человеческой жизни, семьи, необходимо подготовить к этому обучающихся.

Уроки литературы – удивительная платформа для разговора о семейных ценностях с детьми разного возраста. Благо, что материал для таких бесед есть во многих произведениях школьной программы. Работая по программе А.Г. Беленького, я выделила тексты, где можно и нужно говорить о семье и семейных ценностях, семейных отношениях.

5 класс. Л.Н. Толстой «Кавказский пленник»

Анализируя первую главу, дети отвечают на вопрос «Почему Жилин решил поехать домой?»: мать прислала письмо, в котором сообщает, что заболела и просит приехать навестить её. Делается вывод, что Жилин хороший, заботливый сын, готов поддержать мать в трудную минуту, даже согласен жениться на невесте, которую ему нашла мать.

Анализируя вторую главу, эпизод с письмом о выкупе, пятиклассники отмечают, что Жилин специально написал на конверте неправильный адрес, так как знал, что мать из-за бедности не сможет прислать за него выкуп. Жилин не хочет расстраивать её и решает самостоятельно выбраться из плена, что опять же характеризует его как человека, умеющего думать о родных, старающегося оградить близких от лишних проблем. Характеризуя Жилина, обращаем внимание на такие качества его характера, как храбрость, смекалку, трудолюбие, доброту, чувство товарищества, приходим к выводу, что всё хорошее в ребёнке закладывается в семье.

6 класс. А.С. Пушкин «Дубровский».

В разговоре о Владимире Дубровском учащиеся отвечают на проблемный вопрос: Можно ли подтвердить слова Ф. Ницше «Родители продолжают жить в детях» примерами из произведения? Анализируя эпизоды, связанные с характеристикой Владимира Дубровского, учащиеся приходят к выводу, что во многом сын похож на своего отца: Владимир Дубровский перенял от отца такие качества, как добропорядочность, честность, неподкупность, сумел, несмотря на трагические обстоятельства, сохранить доброту, благородство, чувство собственного достоинства. Эти нравственные качества заложены в нём в детстве в семье, где примером был отец.

В.Г. Короленко «Дети подземелья»

Анализ главы «Я и мой отец»: О чём мечтает герой? Какой помнил свою мать Вася? Когда был счастлив мальчик? Почему при живом отце Вася испытывал чувство одиночества? Какие чувства испытываете вы, читая о взаимоотношениях Васи с отцом? Как произошло примирение? О чём хотел сказать автор, рассказывая о семье Васи?

Каждый из этих вопросов подводит детей к мысли о том, что очень важно для каждого ребёнка найти взаимопонимание в семье, что счастлив человек только тогда, когда рядом

внимательные и понимающие родители, когда ребёнок может со всеми вопросами обратиться ко взрослому, найти у них поддержку и получить добрый совет.

М.М. Пришвин «Кладовая солнца»

Митраша и Настя оказались в трудной жизненной ситуации: оставшись без родителей, они смогли преодолеть все трудности только потому, что вместе справлялись со всеми бытовыми проблемами. Очень важно отметить, что дети научились многому у отца с матерью, и тот опыт, который они приобрели, наблюдая, как отец занимался ремеслом, как мать справлялась со всеми домашними делами, помог им в жизни. И очень важно, чтобы между родными людьми были взаимопонимание и желание поддержать в любых ситуациях.

7 класс. Л.Н. Толстой «Детство»

Анализируя главы «Маман» и «Детство», обращаемся к образу матери главного героя, говорим о роли матери в жизни мальчика. Ребята отвечают на вопросы: «Какой мама запомнилась Николеньке? Как автор описывает улыбку матери? Какие моменты общения с матерью вспоминает герой? Какие чувства испытывает герой, вспоминая мать?» Разговор о матери очень важен для учащихся: они вновь видят, какую огромную роль играет мать в жизни человека, как трепетны воспоминания о ней, как много человек получает от матери, как важна любовь матери для человека. И, безусловно, заходит разговор и об ответной любви ребёнка к своей матери, и любовь эту необходимо пронести через всю свою жизнь.

М. Горький «Детство».

Анализируя данную повесть, обращаем внимание на те негативные явления, которые отмечает писатель в автобиографическом произведении. Родные братья Яков и Михаил враждуют между собой, их сыновья доносят друг на друга, издеваются над слепым мастером Григорием. Почему Алёша был потрясён такими отношениями в семье дедушки? Ребята отмечают, что он воспитывался совсем в другой обстановке, Любовь, взаимопонимание, доброта - вот что должно быть главным в семье. В произведении очень много эпизодов, где герой говорит о влиянии бабушки на его жизнь. Как умела она всем помочь, вовремя прийти на помощь, как учила преодолевать трудности. Таким образом, делается вывод, что даже в тяжёлой семье, где господствует жестокость, насилие, произвол, человек может оставаться человеком, если ему с раннего детства привили семейные ценности и если рядом всё же есть человек, который поддержит и поможет.

8 класс. А.С. Пушкин «Капитанская дочка»

Каждый человек стремится найти своё счастье и каждый понимает счастье по-своему. Но, пожалуй, любому человеку хотелось бы иметь крепкую семью, любящих родителей и детей. Что ценилось в семье на Руси? О семейных ценностях говорим, анализируя повесть А.С. Пушкина «Капитанская дочка». Чем похожи семьи Петра Гринёва и Маши Мироновой? Какие нравственные ценности в этих семьях? Разговор о таких понятиях, как честность, порядочность, искренность, благородство, верность, послушание, на которых строятся взаимоотношения героев повести, очень важен для подростков. Они учатся строить свои взаимоотношения в семье, эти литературные примеры могут стать образцом для создания отношений в их будущих семьях. Учащимся предлагается ответить на вопрос: «Что такое семья? На чём держится семья?» Любовь, дружба, взаимопонимание, доверие, терпение - вот те качества, которые помогут стать счастливыми в семейных отношениях.

9 класс. А.С. Пушкин «Евгений Онегин».

Для поэта понятия дом, семья всегда были очень важными и значимыми. В романе «Евгений Онегин», как считают многие исследователи, образуют оппозицию противоположные друг другу пространства: Петербург как воплощение Запада, а деревня - Руси. Образ дома в этом противопоставлении занимает важное место. Дом, воплощённый в петербургской жизни Онегина, дан в искажённом виде. А вот дом Лариных, деревенский уклад этого семейства близок к природному существованию. При всей духовной ограниченности главным и определяющим в жизни Лариных является домашний уют и семейное тепло. Об этом свидетельствует и отношение Татьяны к её близким. Для современных школьников поступок Татьяны в конце романа, конечно, вызывает и споры, и недоумение. «Я вас люб-

лю (к чему лукавить?) Но я другому отдана; Я буду век ему верна»- эти слова заставляют девятиклассников выразить своё отношение к поступку Татьяны. И как бы по-разному не комментировался этот эпизод, нельзя не отметить, что в этих словах заложен нравственный смысл семейных отношений: верность, преданность, которые проявляет Татьяна, вызывает уважение.

10 класс. Л.Н. Толстой «Война и мир»

«В какой семье вы хотели бы воспитываться?»- этот вопрос заставляет старшеклассников отметить основные особенности семейного уклада Ростовых и Болконских. Разделившись на две группы, учащиеся рисуют портрет семьи. На примере семьи Ростовых Толстой описывает свой идеал семейного бытия: добрые отношения между членами семьи, эмоциональное великодушие, отзывчивость, открытость, русское гостеприимство. Ростовы живут «жизнью сердца». В их большом доме всем хватает места, тепла, любви, в нём царит особая атмосфера, привлекающая окружающих.

Болконские - люди деятельности, их отличает «жизнь ума». Из поколения в поколение передаются лучшие душевные качества и черты характера: патриотизм, близость к народу, чувство долга и ответственности. Они не выражают открыто свои чувства, но духовная близость связывает их всех.

К концу романа появляются новые семьи, и Толстой показывает, как идеально могут соединиться «ум сердца» и «ум разума», в этих семьях воплощаются самые лучшие черты двух семейств: Ростовых и Болконских.

Таким образом, на протяжении школьных лет перед учащимися проходят разные герои, разные семьи, представлены различные семейные отношения, и всё это побуждает к размышлениям и принятию собственного решения. «Счастлив тот, кто счастлив у себя дома»- эти слова Л.Н. Толстого повторяю часто в разговоре о семейных ценностях на уроках литературы.

ДРАГНЕВ ЮРИЙ ВЛАДИМИРОВИЧ,

г. Луганск, ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный университет
имени Тараса Шевченко»
dragnev@bk.ru

ПРАВОСЛАВНАЯ ПЕДАГОГИКА ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В ИНФОРМАЦИОННОМ ОБЩЕСТВЕ: МЕЖНАУЧНЫЕ СВЯЗИ

В работе показан сравнительный анализ в гуманитарной отрасли наук (педагогические науки) через установление связей предметной науки о воспитании, образовании и совершенствовании человека «Православная педагогика физической культуры в информационном обществе».

Ключевые слова: православие, педагогика, физическая культура, информационное общество.

Постоянное совершенствование педагогической теории и практики выражается во взаимодействии и взаимопроникновении различных областей знаний, что в своей совокупности определяет органичную связь с другими науками. Православная педагогика физической культуры в информационном обществе перспективной современной предметной наукой может быть лишь в том случае, когда в ней существуют межнаучные и межпредметные связи, в которых используется межнаучный системный подход.

Исходя из того, что объектом нашего исследования является три отрасли науки: гуманитарная отрасль науки (педагогические науки), в которой процессы воспитания, образования и совершенствования человека базируются на западноевропейской методологической основе педагогической антропологии и мировоззренческой основе физической культуры; гуманитарная отрасль наук (философские науки – теология), в которой присутству-

ет основополагающие духовные ценности и опыт, определяемое ими мировосприятие, теоретически оформленные в соответствующей религии и осмысляемые в систематическом единстве, исторической реализации и современной практике, а также в межрелигиозном, культурном (цивилизационном), общественном, государственном и научном контексте; физико-математическая отрасль науки, в которой основанием является информологическое понимание образовательного пространства в информационном обществе, мы провели сравнительный анализ представленных отраслей наук.

Для проведения сравнительного анализа различных наук мы определили критерии, по которым осуществлялся сравнительный анализ: фундаментальная базовая составляющая науки, предмет исследования науки; ориентация науки на развитие человека.

В ходе работы, мы начали сравнительный анализ в гуманитарной отрасли наук (педагогические науки) через установление связей предметной науки о воспитании, образовании и совершенствовании человека «Православная педагогика физической культуры в информационном обществе» с другими науками, такими как: педагогика, православная педагогика, сакральная педагогика, православная психология, электронная педагогика, педагогика физической культуры и спорта, теория и методика физической культуры, оздоровительная физическая культура.

Далее, мы частично сравним *педагогика и православную педагогика физической культуры в информационном обществе*. Раскрывая основные аспекты взаимосвязи педагогики с православной педагогикой физической культуры в информационном обществе, а так же их отличительные особенности, мы установили первую взаимосвязь, которая выражалась в наличии фундаментальной базовой составляющей. В педагогике, как указывает Т. Писарева [2], одним из основных источников развития педагогической науки является **философия**, которая служит своеобразной, эффективной и продуктивной движущей силой этого развития и одновременно фундаментальной базовой составляющей педагогики. Ученая отмечает важную методологическую роль философии в процессе формирования педагогической теории, где философия помогает определить основополагающие компоненты при изучении педагогических процессов. Особое значение, по ее мнению, имеет философия для педагогики при определении базовых, исходных методологических положений... Однако, изначально отношения двух наук, педагогики и философии, имели некоторый антагонистический характер. Долгое время педагогику трактовали как область для приложения и испытания философских теорий, считая при этом педагогику практической составляющей философии. Противники философской науки вообще предлагали отказаться от философии в педагогике.

Итак, в совокупности своей, по нашему мнению, западная философия не имела в себе стремления к постижению Христа как Истины, и, следовательно, не может ответить на вопрос: «Что есть истина?». Вопрос, по нашему мнению, должен быть поставлен иначе: «Кто есть Истина?». Христос на этот вопрос отвечает: «Аз есмь Путь и Истина и Жизнь: никто же придет ко Отцу, токмо Мною» (Ин. 14:6) (Новый завет) [1]. Именно этого мы придерживались в своем исследовании при разработке теории научно-педагогического направления «Православная педагогика физической культуры в информационном обществе». Заметим, что, в конечном счете, философия понимается как любовь к мудрости, а в нашем исследовании важно такое выражение: «Начало мудрости – страх Господень» (Пс. 110:10) (Псалтырь) [4]. Так же, Исаак Сирий указывает, что страх Божий есть начало добродетели. Называется же она порождением веры и посеваётся в сердце, когда ум устранен от мирской рассеянности, чтобы кружащиеся от парения мысли свои собрать ему в размышлении о будущем восстановлении [5]. Так же следует напомнить слова из Евангелия: «Никто не обольщай самого себя. Если кто из вас думает быть мудрым в веке сем, тот будь безумным, чтобы быть мудрым. Ибо мудрость мира сего есть безумие пред Богом, как написано: уловляет мудрых в лукавстве их. И еще: Господь знает умствования мудрецов, что они суетны» (1 Кор. 3, 18–20) (Новый завет) [1].

Исходя из вышеизложенного, мы сделали вывод, что в традиционной светской педагогике фундаментом является западная философия (без учета педагогической антропологии К. Ушинского и теории академика А. Ухтомского о доминанте). В православной педагогике физической культуры мы положили фундаментом русскую философию с русской идеологией и христианско-православным взглядом на мир, которая состояла в православной вере и основанной на ней жизни русского человека во всех ее проявлениях.

Далее, мы установили, что межнаучная связь педагогики с православной педагогикой физической культуры выражалась в разработке закономерностей, принципов, форм, средств, методов и т.д. Это взаимосвязь давала возможность выйти на согласование предметов двух наук. Общепринято, что в светской педагогике как науке предметом являлся педагогический процесс, т. е. процесс обучения и воспитания человека как особая функция общества, реализуемая в условиях той или иной педагогической системы. Однако, как указывал И. Подласый в книге «Педагогика» [3] современная наука постепенно отходит от методологической идеи прошлого, согласно которой каждая отрасль знаний выделяла для изучения только те свойства и качества человека, которые составляли ее предмет, и мало заботилась о том, что происходит вне выделенной системы. В результате оказались весьма детально изучены все системы человеческого организма, но целостный человек так и остался для науки «тайной за семью печатями». Как бы глубоко ни были исследованы, например, ногти, волосы или зубы, обо всем человеке они скажут мало. Сегодня наука пытается познать целостного человека. По этому пути идет и педагогика. Поэтому ответ на вопрос о том, какого человека изучает современная педагогика, только один: целостного, взятого в единстве всех качеств и всего многообразия его отношений с внешним миром. Именно такой человек, а не его отдельные качества – физиологические, психические или физические, – является предметом воспитания.

Итак, фундаментальной базовой составляющей двух наук (педагогики и православной педагогики физической культуры в информационном обществе) стали: философия, но в светской педагогике – это западная философия, а в православной педагогике физической культуры в информационном обществе – русская философия; предметом исследования представленных наук явился человек; ориентация науки на развитие человека заключалась в определении сущности, целей, задач воспитания.

Список литературы

1. Новый Завет. 2012, Эксмо. – 640 с.
2. Писарева Т.А. Общие основы педагогики: конспект лекций / Т. А.Писарева. – М.: ЭКСМО, 2008.
3. Подласый И.П. Педагогика : учебник / И.П. Подласый. – 2-е изд., доп. – М. : Издательство Юрайт ; ИД Юрайт, 2011. – 574 с.
4. Псалтирь. Изд-во. Сретенский монастырь, М., 2012. – 560 с.
5. Творения иже во святыхъ отца нашего аввы Исаака Сиріянина, подвижника и отшельника, бывшего епископомъ христороубиваго града Невеніи. Слова подвижническія. – Изданіе третье, исправленное. – Сергіевъ Посадъ: Типографія Свято-Троицкой Сергіевой Лавры, 1911. – 232 (447) с.

ЖИТКОВА ОКСАНА НИКОЛАЕВНА

г. Курск, МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 17»
kotmlad@yandex.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ АКТИВНОСТИ КАК ФАКТОР ВОСПИТАНИЯ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ОБРАЗА МЫСЛЕЙ

В статье описывается опыт формирования читательской активности школьников путем организации совместной социально-значимой деятельности. На примере одного классного коллектива, вовлеченного в долгосрочный проект, направленный на развитие читательского интереса, показан положительный опыт развития интереса детей к чтению и формированию у них опережающих ценностных ориентаций, служащих воспитанию гражданственности, патриотизма, приобщению подрастающего поколения к традициям своего народа.

Ключевые слова: читательская активность, воспитание, патриотизм, социально-значимая деятельность, нравственные ценности.

Главная цель современной школы - формирование образованной, культурной личности, свободно ориентирующейся в потоках информации, способной конструктивно общаться, сотрудничать, эффективно решать учебные и познавательные задачи в процессе жизнедеятельности. Это станет возможным при условии овладения всеми школьниками читательской культурой, освоения ими культурных и нравственных образцов, выработанных человечеством в целом и народом своей страны [1, с.49].

Литература помогает школьнику освоить нравственные образцы, сделать их своими, усвоить нравственные ценности, воспитать патриотический образ мыслей. Сложно переоценить роль книги в воспитании подрастающего поколения, особенно сейчас, когда социальные сети часто выполняют основную социализирующую функцию по созданию идеалов у подростков, которые не всегда формируют правильное представление о культуре в целом и истинных и ложных нравственных ценностях.

Чтение художественной литературы сегодня не входит у подростков в группу лидирующих видов досуга. В ряду предпочтений различных видов деятельности и форм проведения свободного времени оно занимает лишь девятую ранговую позицию, уступая прогулкам, прослушиванию музыки, общению с друзьями, общению с компьютером и др. За прошедшие двадцать лет произошло последовательное снижение значимости чтения художественной литературы в структуре досуга учащихся [2, с.8-19].

Однако именно сейчас в условиях информационной социализации, когда материальные ценности доминируют над духовными, в связи с чем искажены представления о доброте, великодушии, справедливости, гражданственности и патриотизме, воспитательный потенциал художественной литературы трудно переоценить. Основной задачей уроков литературы становится возрождение духовно-патриотического самосознания, преодоление национального эгоцентризма, пробуждение интереса к национальной культуре и воспитание уважения к другим народам и культурам, формировании активной жизненной позиции подрастающего поколения, приобщении его к нравственным, духовным ценностям, традициям своего народа, воспитании гражданственности, патриотизма.

Русская классическая литература – это источник нравственных ценностей, которые могут объединить общество. В русской литературе, основанной на лучших традиционных ценностях многонационального российского народа и наследии европейской культуры, отразился гуманный взгляд на человека. Русская литература формирует критичное отношение к власти и ее представителям, призывает ее к милосердию «к падшим». В творчестве русских писателей воплотились лучшие идеалы Свободы, Равенства и Братства, социальной справедливости, которые были унаследованы из европейской культуры и не вхо-

дящие в противоречие с народной православной верой, а наоборот, основанные на ней [3, с.44-54].

Однако, осознавая роль литературы в воспитании духовно-нравственных качеств и патриотического образа мыслей подростков, учитель литературы столкнётся с отчаянным сопротивлением школьников, считающих чтение классической литературы скучным и бесполезным делом. В современном мире, к сожалению, многие подростки постепенно забывают о книгах, поскольку убеждены в том, что их легко может заменить телевидение и Интернет. В лучшем случае они могут увлечься чтением фэнтези, пренебрегая предложенным учителем произведением. Как же привить школьнику любовь к чтению классической литературы, научить осмысленному разборчивому чтению, требующему душевных сил, эмоциональной напряженности и умственной работы?

С 2013 года я как учитель-словесник работаю над решением задачи по формированию читательской активности как фактора воспитания патриотического образа мыслей. На начальном этапе необходимо было добиться того, чтобы чтение стало фактором активного общения, удовлетворяя потребность подростка, организуя полезный досуг, формировало новые полезные привычки. Заметив стремительное снижение интереса к чтению, на одном из родительских собраний, я предложила родителям принять участие в долгосрочном проекте, направленном на популяризацию литературы и повышение читательской активности. Для этого при поддержке родителей были организованы познавательные экскурсии, в ходе которых ребята познакомились с историей Курского края, изучали биографию знаменитых земляков, активно посещали литературные и краеведческие вечера, занимались исследовательской и творческой работой. Работа началась с экскурсии по городу. На специально оснащённом троллейбусе, следуя по маршруту «Пионеров-Триумфальная арка», ребята слушали отрывки из произведений Е. Носова, А. Гайдара, Н. Асеева и других писателей-уроженцев соловьиного края. На мемориальном комплексе «Курская дуга» ребят ждало увлекательное путешествие в историю родного города, организованное сотрудниками краеведческого музея, которые в доступной и интересной форме рассказали о мужестве и героизме курян во время Великой Отечественной войны, провели викторину на самого внимательного слушателя и организовали нашу первую совместную фотосессию. Именно в ходе этой экскурсии было замечено, что ребята с удовольствием слушают выразительное чтение художественных текстов во внеаудиторной атмосфере, особенно когда экскурсовод начинает читать наизусть эмоционально и увлеченно. В первом полугодии пятиклассники посетили литературный музей имени Н. Асеева в городе Льгове, историко-мемориальный музей имени А.П. Гайдара, Литературный музей г. Курска. По завершении экскурсионной программы ребята более подробно познакомились с творчеством знаменитых земляков, остались после уроков для создания собственных проектов, которые декламировали на родительских собраниях, рассказывая об увиденном. Так начали создаваться наши первые презентации, видеофильмы, фотоотчеты. Сначала при поддержке педагогов и родителей ребята учились анализировать и понимать исторические процессы, приобщаться к литературному краеведению, решать разного уровня проблемы, а также гармонично развиваться и свободно ориентироваться в окружающем мире. Для приобщения к чтению использовался нео-формат Edutainment (образование + развлечение) - это новый способ обмена знаниями, площадкой для которого может стать любое пространство: музей, галерея, кафе, парк. На начальных этапах активизация читательского интереса совмещалась с удовлетворением потребности в общении, подкреплялась положительными эмоциями в виде организации совместного обеда, получения призов и подарков за активное участие в проведенных мероприятиях и выступлениях перед родительской аудиторией. Этот формат получения новых знаний сохранился и в дальнейшем, подкрепляясь и другими методами воздействия с целью развития осознанного чтения. За время дальнейшего обучения ребята посетили именные А. Фета, И. Тургенева, Л. Толстого, дом-музей В.С. Алехина. С каждым разом экскурсионные маршруты становились более познавательными, а задания для ребят распределялись уже перед поездкой и носили исследовательский характер. Каждый член коллек-

тива выполнял свою обязанность, работая над созданием общего дела. Так у нас появились свои фотогафры, иллюстраторы, экскурсоводы, литераторы, историки, журналисты, чтецы, певцы и т.д. Кроме того, все чаще стали проходить классные часы в формате «чтение вслух». Сначала книги читал учитель, затем - по очереди. Оказалось, что ребята с удовольствием остаются на «прослушивание» книг. Первым совместно прочитанным рассказом стал «Белый гусь» Е.И. Носова. Когда я закончила прочтение, в классе стояла безмолвная тишина, изредка нарушаемая всхлипыванием одной девочки, твердо решившей позднее стать ветеринаром. Далее возникла идея собраться в каникулярное время для обсуждения прочитанных книг, чтения любимых стихотворений и собственных произведений. И снова чтение сопровождалось удовлетворением потребности в общении. Ребята быстро распределили обязанности. К тому времени в классе обучалось достаточно много ребят, для которых чтение стало необходимостью, они и определяли книги для чтения вслух в рамках следующей встречи. Другие приходили поддержать компанию: они накрывали на стол, заваривали вкусный чай, создавали атмосферу и были благодарными слушателями. Так нами были прочитаны произведения А. Алексина, В. Тендрякова, А. Гайдара и др. Постепенно чтение плавно перетекало из фазы «развлечение» в «увлечение-влечение-потребность-необходимость-норма». Встречи для чтения вслух переросли во встречи для обсуждения прочитанного. Произведения для прочтения предлагались все серьезнее: Б. Васильев «Завтра была война», «А зори здесь тихие», К. Воробьев «Крик», Е. Носов «Красное вино победы» и т.д. Мы вместе переживали за героев, пытались разобраться в мотивах поступков, спорили, разговаривали. Уроки литературы начинались с пятиминуток, когда каждый желающий мог прочитать наизусть отрывок из понравившегося произведения. Независимо от качества подачи ученик получал «отлично», так как, начиная читать только ради хорошей отметки, ребенок постепенно привыкнет к чтению и будет читать в дальнейшем ради самого удовольствия от встречи с удивительным миром книги. Начиная с 6 класса, учебный год завершался защитой проекта в рамках школьного фестиваля социальных проектов. Все проекты были направлены на популяризацию чтения и формирование патриотического образа мыслей.

В 2015 году шестиклассники работали над проектом «Мастер», посвященному творчеству Е.И. Носова, в 2016 году защитили проект «Проблема формирования личности подростка в литературе», в 2017 году совместно с сотрудниками библиотеки имени Алехина, студентами Курской духовной семинарии ребята записали аудиоспектакль «Сказки найденного времени», сюжет которого повествует о кадетах школы, случайно встречающихся в Коренной Пустыни с незнакомцем, знакомящим их с историей соловьиного края. Тесное сотрудничество с работниками ОКУК «Курская библиотека для слепых имени В.С. Алехина» началось в доме-музее писателя, куда ребята приехали с целью получения материалов для оформления экспозиции школьного музея «Курские журналисты и война». Позже мы участвовали в Алехинских чтениях, читали произведения писателя на конкурсах чтецов. Неоднократно приглашались для записи аудиокниг для слепых.

Как-то возник вопрос: что делать, если желание читать есть, но стесняешься выступать на публику? Решили объединиться и попробовать вместе побороть страх самовыражения. Так появился проект «Курск читающий», в рамках которого ребята записывали видеофрагменты чтения произведений, буктрейлеры. Активисты класса организовывали мероприятия для младших школьников, приобщая их к чтению вслух, совмещенному с киноопозией. В 2018-2019 учебном году десятиклассники провели для учеников 5-6 классов классные часы, посвященные освобождению города Курска от немецко-фашистских захватчиков и воссоединению Крыма с Россией, в процессе подготовки которых тщательно отбирался как исторический, так и литературный материал. Ребята убеждены, что усвоение исторических процессов проходит гораздо легче, подкрепляясь выразительным художественным чтением, воздействующим на эмоциональном уровне на сознание подрастающего поколения.

Сейчас ребята работают над созданием книги в рамках образовательной площадки «Всероссийская школьная летопись»- проектом фонда «Живая классика». Эта уникальная возможность рассказать о том, как можно объединиться с друзьями за любимым делом и запечатлеть свою жизнь здесь и сейчас, оставить свой след в истории, ведь один из экземпляров попадет в Российскую государственную детскую библиотеку. Желание постоянно двигаться вперед в интеллектуальном и духовно-нравственном развитии, быть сопричастным к общему делу- это и есть положительный опыт развития интереса детей к чтению и формирования у них опережающих ценностных ориентаций, направленных на идеал и служащих воспитанию патриотического образа мыслей. Задача же учителя,- грамотно совмещая виды деятельности, удовлетворять потребности в удовольствии, познании, развлечении и обучении, воспитывая сознательного гражданина и вдумчивого читателя.

Список литературы

1. Соболева О.В. Психодидактическая концепция понимания текста школьниками на начальном этапе обучения: дис. ... д-ра псих.наук: 19.00.07 / Соболева Ольга Владимировна. -Курск, 2010. –304 с.
2. Собкин В.С. Динамика изменения чтения в подростковой субкультуре //Журнал Международного института чтения им. А.А. Леонтьева.— 2007.— № 7
3. Казначеева, Н.Н. Духовно-нравственное воспитание в процессе школьного литературного образования: проблемы и задачи [Текст] / Н.Н. Казначеева // Воспитание школьников, 2015. – №1.

ИГНАТКИН АНТОН НИКОЛАЕВИЧ

г. Челябинск, Челябинский государственный институт культуры
Ignatkin.anton@gmail.com

АКТУАЛЬНОСТЬ ФОРМИРОВАНИЯ АУДИОВИЗУАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ ДЕТЕЙ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассматривается нарастающее влияние аудиовизуальных технологий на современное общество и как следствие актуальность формирования аудиовизуальной культуры детей в системе дополнительного образования как одной из эффективных социокультурных площадок, обеспечивающих внедрение инновационных технологий в жизнь и творчество подрастающего поколения.

Ключевые слова: аудиовизуальная культура, аудиовизуальные технологии, система дополнительного образования детей.

Тенденцией современного общества является постоянное нарастание информационного потока: количество телеканалов с каждым годом увеличивается; интернет-площадки становятся доступными любому пользователю сети; любительское блогерство перерастает в профессиональное мастерство; количество кинофильмов и сериалов, производимых киноиндустрией, растет с каждым днем.

Аудиовизуальные технологии претерпели различные модификации и плотно вошли в жизнь современного человечества (кинофильмы и телевидение, компьютерные и мобильные технологии, интернет контент, мэппинг и цифровые перформансы, спектакли и мультимедийные сопровождения выступлений и т. д.).

Современный человек стремится к аудиовизуализации информационного потока, что связано с психическими процессами восприятия и формирования адекватной картины действительности (80% информации поступает через зрение и 15 % – через слух).

Анализ статистических данных показывает, что в России индекс цифровой грамотности в 2017 году вырос на 5,7% [1], при этом уровень ежедневного использования интернета детьми практически достиг максимума: каждый день выходят в сеть более 92% подростков

[2]. Внушительные цифры показывает спрос на телевидение: более 80% населения нашей страны смотрят телевизор хотя бы раз в неделю [4].

Как следствие с каждым днем нарастает влияние аудиовизуальных технологий на современное общество, но если взрослый человек еще в состоянии адекватно оценить содержательную и художественную задумку автора, то дети зачастую с этим не справляются. Демонстрируемые ценностные ориентиры, культурно-исторические традиции и нравственные воззрения воспринимаются младшим поколением как должное, обогащая сознание ребенка увиденными образами и образцами поведения, к сожалению, не всегда положительными и принятыми в обществе.

Бесконтрольное использование аудиовизуальных технологий (телевидение, интернет, кино и др.), низкопробность многих аудиовизуальных произведений (фильмов, рекламы, музыкальных клипов) и отсутствие художественно-культурной нагрузки имеет большое количество отрицательных последствий таких как: вред физическому и психическому здоровью (ухудшение зрения и осанки, ожирение и т.д.); интернет-зависимость; поверхностное, клиповое восприятие и мышление; конфликт виртуальной (экранной) реальности с действительностью; соотнесение себя с героями экранных образов; манипулирование под сознанием взрослого и подрастающего поколения; пропаганда экранного насилия.

В связи с этим нарастает необходимость формирования аудиовизуальной культуры, начиная с раннего возраста. Одной из эффективных социокультурных площадок, обеспечивающих внедрение инновационных технологий в жизнь и творчество подрастающего поколения, является система дополнительного образования.

Творческие направления дополнительного образования детей ориентируется на лучшие образцы культуры и искусства, которые в свою очередь также претерпевают процесс глобализации, характеризующийся «необходимостью обеспечить сосуществование высоких технологий и традиционных форм культуры» [6]. Современный мир искусства (кино, театры, выставки, концерты и выступления и др.) ориентирован на привлечение зрительской аудитории и все чаще использует средства мультимедийного дизайна, цифрового проектирования, интерактивных и аудиовизуальных технологий и инсталляций.

Как следствие в Федеральной целевой программе «Развитие дополнительного образования детей в Российской Федерации до 2020 года» говорится, что «дополнительное образование детей является сферой высокого уровня инновационной активности, что позволяет рассматривать ее как одну из приоритетных сфер инновационного развития России» [5], что указывает на актуальность внедрения аудиовизуальных технологий в творческие направления системы дополнительного образования.

Необходимость общества в высоконравственной личности, разделяющей российские традиционные ценности (в том числе художественно-эстетические), обладающей актуальными знаниями и умениями в сфере аудиовизуальной культуры, способной реализовать свой потенциал в условиях современного информационного общества, нашла свое отражение в различных законодательных актах: Федеральном законе РФ «Об образовании в РФ» (2012 г.), Федеральной целевой программе «Развитие дополнительного образования детей в Российской Федерации до 2020 года», Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года, Концепции развития дополнительного образования детей и других документах.

При этом «Межведомственная программа развития дополнительного образования детей до 2020 года» ставит перед педагогическим и научным сообществом следующие задачи: «развитие научных исследований и экспериментальных разработок в сфере дополнительного образования детей, обеспечивающих создание, апробацию и диверсификацию результатов в практику образовательных учреждений нового содержания сферы дополнительного образования детей»; «формирование банка инновационных программ и практик дополнительного образования детей на федеральном и региональном уровнях» [3].

Таким образом, формирование аудиовизуальной культуры в современном мире приводит к тому что стираются рамки информационной изоляции и ограниченности. Обладая

основами аудиовизуальной культуры человек может включаться в процесс эстетического, социального анализа информационной культуры, передавать свои впечатления, используя эмоционально-образные обобщения, способствующие осмыслению социально-философского содержания контекста; ориентироваться в потоке аудиовизуальной информации; развивать познавательный интерес и художественный вкус; получать объективное представление об основных явлениях современной аудиовизуальной культуры.

Список литературы

- Интернет в России в 2017 году. Состояние, тенденции и перспективы развития [Электронный ресурс] // Федеральное агентство по печати и массовым коммуникациям. – Режим доступа: <http://fapmc.ru/mobile/activities/reports/2018/teleradio/main/custom/0/0/file.pdf> – Дата обращения: 14.01.2019
- Исследование «Растим детей в эпоху Интернета» [Электронный ресурс] // Лаборатория Касперского. – Режим доступа: https://www.kaspersky.ru/about/press-releases/2016_news-12-05-16 – Дата обращения: 16.01.2019
- Межведомственная программа развития дополнительного образования детей в Российской Федерации до 2020 года [Электронный ресурс] // Министерство образования Новгородской области. – Режим доступа: <http://edu53.ru/np-includes/upload/2014/03/27/5056.pdf> – Дата обращения: 19.01.2019
- Опрос граждан РФ от 18 лет и старше [Электронный ресурс] // Фонд «Общественное мнение». – Режим доступа: <http://fom.ru/SMI-i-internet/14029> – Дата обращения: 17.01.2019
- Федеральная целевая программа «Развитие дополнительного образования детей в Российской Федерации до 2020 года» [Электронный ресурс] // Внешкольник. – Режим доступа: <http://www.dop-obrazovanie.com/dlya-pedagogov/v-pomoshch-pedagogam/normativnye-akty-i-dokumenty/560-federalnaya-tselevaya-programma-razvitiye-dopolnitelnogo-ob-razovaniya-detej-v-rossijskoj-federatsii-do-2020-goda> – Дата обращения: 12.01.2019
- Шлыкова, О. В. Феномен мультимедиа. Технологии эпохи электронной культуры [Текст] / О. В. Шлыкова. – Москва: МГУКИ, 2003. – 253 с.

КАПУСТИНА АНАСТАСИЯ НИКОЛАЕВНА

г. Курск, МБОУ «Лицей №6 имени М.А. Булатова»
anastazy1@mail.ru

ВОСПИТАНИЕ НАЧИНАЕТСЯ В СЕМЬЕ

Наследственность или воспитание? Учителя или семья? Кто играет основную роль в воспитании ребенка. Каким должно быть воспитание, на что ориентируется молодые родители и как выглядит понимание о воспитании в современном обществе. Обо всем этом вы узнаете из статьи.

Ключевые слова: воспитание, современное общество, семья, ребенок, учитель, семейное воспитание, наследственность

Взрослые слишком часто живут рядом с миром детей, не пытаясь понять его. А ребенок между тем пристально наблюдает за миром своих родителей; он старается постичь и оценить его; фразы, неосторожно произнесенные в присутствии малыша, подхватываются им, по-своему истолковываются и создают определенную картину мира, которая надолго сохранится в его воображении.

Андре Моруа

Наверное, только ленивый не задумывался о том, как правильно воспитывать детей!

Не так давно мне стало известно, что существует теория, согласно которой воспитание – всего лишь наши фантазии. Гены решают все! И как бы ты ни старался, как бы ни хотел

вырастить всесторонне развитую личность, если мама с папой не отличались особыми талантами – не жди ничего сверхъестественного от ребенка.

«Постойте!» - подумала я! А зачем же тогда учителя, зачем все те тома педагогической литературы, которые были написаны столетиями?!

Мне пришлось задуматься над этим вопросом. Ведь действительно, в практике каждого педагога, наверняка, встречался ребенок, перед которым «только что не станцевал», чтобы ему что-то объяснить, а он не понимает.

Но ведь мир знает и другие примеры, когда в совершенно обычной семье вырастают настоящие гении!

Так где же истина? Когда начинается это воспитание и существует ли оно?

Не стоит предполагать, что я сторонник этой «новомодной» теории уже хотя бы потому, что я учитель. А для меня учить и воспитывать – слова-синонимы.

Когда же начинается то самое воспитание?

Как ни парадоксально это звучит, но о необходимости воспитания сейчас начинают задумываться очень рано. То ли СМИ так хорошо работают, то ли доступность «умных» книжек заставляет молодых мамочек возвращать свое чадо в утробе под звуки Моцарта, а потом еще долго заниматься с ним по методикам раннего развития. И вот здесь происходит подмена понятия. Мы развиваем, но не воспитываем. Мы ждем результатов, но нас совершенно не волнует процесс.

Не так давно я сама родила замечательных мальчишек и оказалась «по ту сторону» воспитания. Я имела возможность не только заниматься своими детьми, но и наблюдать за тем, как это делают другие. Каково же было мое удивление, когда я видела, что молодые родители больше сетуют по тому поводу, что ребенок кубик на кубик ставит неправильно, а не потому, что он этим кубиком бьет другого ребенка по голове.

Сейчас психологи в один голос «кричат» о том, что «у ребенка отнимают детство», что в 5 лет наши дети уже должны! (кому, интересно) читать и писать, чтобы быть «развитой» личностью.

И потом эти развитые личности приходят в школу. Садятся за парты. Становятся нашими учениками. И теперь уже мамы школьников состязаются в том, у кого больше пятерок или медалей.

Конечно, показать всем диплом, в котором написано, что твой ребенок занял первое место, более убедительно, чем рассказать о том, что он бабушке место в трамвае уступил или помог бедному животному.

Воспитывать не хотим. Для современных родителей воспитание ребенка превратилось в гонку возможностей. И когда учитель спрашивает: «Тебе не стыдно девочек обижать?», ребенок не понимает, что от него хотят, потому что в раннем возрасте его учили книжки читать.

Я нисколько не обвиняю родителей, не говорю о том, что все плохо, но наши же собственные дети оказываются по большому счету нам не нужными.

Мы все хотим для своих детей лучшей жизни, и фокусируем свое внимание на том, чтобы организовать финансовую составляющую этого понятия, забывая подчас, что ребенку нужен родитель.

Воспитание начинается в семье. А с семьей, увы, современные школьники проводят не так много времени, как хотелось бы. Социальные сети заполнены мемами на тему «совместный отдых» детей и родителей, когда, сидя за одним столом, все «потеряны» в смартфонах.

Именно поэтому своей первоочередной задачей я ставлю семейное воспитание. С моими учениками мы готовим мероприятия, на которых родители становятся не просто созерцателями, но и активными участниками. К счастью, воспитательный план учебного заведения построен таким образом, что родители волей – неволей оказываются «втянутыми» в жизнь детей. И если сначала большинство из них не проявляет особой инициативы, получая различные предложения, то потом, возможно именно потому, что эти предложения не

перестают поступать, они не только становятся участниками, но и сами предлагают варианты совместного отдыха.

Предметы русский язык и литература – пожалуй, самая благодатная почва для воспитания. Нам не нужно придумывать темы для беседы, «притягивать» какие-то примеры для анализа. Жизнь сама учит тому, как необходимо действовать, только для того, чтобы принять правильное решение, необходимо накопить опыт. Надеюсь, для многих он будет положительным. И тогда ребенок сам понимает, что ему нужно «расти». И пусть в последнее время это саморазвитие направлено на физическое совершенствование, которому современные подростки уделяют так много времени, я верю, что видя рядом положительные образцы в лице своих родителей и учителей, они обязательно вырастут достойными людьми! И помните, что еще Оскар Уайльд сказал: «Чтобы сделать детей хорошими, их надо сделать счастливыми!»

**КОВАЛЁВА АНТОНИНА ВАЛЕРИЕВНА,
МАРУСЕНКО ЕЛЕНА АНДРЕЕВНА**

г. Луганск, ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный университет
имени Тараса Шевченко»
dragnev@bk.ru
tosikkov@yandex.ru, emarusenko@yandex.ru

ИЗМЕНЕНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ПРОФЕССИИ У СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ

Статья посвящена проблеме изменения представлений о выбранной профессии у студентов-психологов в процессе обучения в ВУЗе. Представления о профессии на начальных этапах обучения могут изменяться в процессе получения студентом профессиональных знаний, умений и навыков, но при этом сознание студентов подвергается воздействию СМИ и социальной мысли, что транслируют определенный образ психолога. Реалистичные представления о выбранной профессии является необходимым условием успешного профессионального становления личности.

Ключевые слова. Профессиональное становление личности, личностное самоопределение, профессиональное развитие, система ценностных ориентаций.

В отечественной и зарубежной науке достаточно много авторов посвящали свои работы образу идеального психолога (Родина О.Н., Бозаджиев В.Л., Верняева Т.А., Обносов В.Н., Овчарова Р.В., Донцов А.И., Белокрылов Г.М., Елдышова О.А., Карандашев В.Н., Микляева А. В., Румянцева П. В., Тужикова Е. С., Тупицына И. А., Шнейдер Л.Б.), но при этом мало внимания уделялось факторам профессионализации студентов-психологов, в частности их представлениям о выбранной профессии.

На современном этапе развития отечественной науки представление о психологии как об учебной дисциплине, как о науке и как о профессии претерпевают значительные изменения. Проблема изменения представлений о выбранной профессии у студентов-психологов в процессе обучения недостаточно изучена в психологии.

Экспериментальную базу исследования составили студенты 1 и 5 курсов специальностей «Психология» и «Практическая психология» дневного и заочного отделения Института педагогики и психологии Луганского национального университета имени Тараса Шевченко (Луганской Народной Республики).

Выборка составила 200 человек в возрасте от 17 до 32 лет. Студентов 1 курса - 100 человек в возрасте 17-18 лет и студентов 5 курса - 100 респондентов в возрасте 20-31 год. В нашем исследовании мы использовали стратегию сопоставления путем характеристики представлений о выбранной профессии на различных этапах обучения.

Был проведен анализ результатов исследования по методикам «Диагностика привлекательности труда» (В.М. Снеткова), Опросник «Якоря карьеры» Э. Шейна, «Личностного дифференциала» (ЛД), сочинения на тему «Моя будущая профессия».

Анализ полученных в ходе исследования результатов позволил выделить следующие закономерности:

На 1 курсе студенты - психологи довольны выбранной специальностью и в целом у них сформировано положительное профессиональное представление. Наблюдается неудовлетворенность потребности в материальном обеспечении, нерешенность проблем личного характера, потребности в хорошей организации труда. Первокурсникам присуще стереотипное и мифологизированное представление о профессии психолога, вследствие недостаточного овладения профессиональными знаниями.

На 5 курсе обучения общая удовлетворенность выбранной профессией остается отрицательной у 20% по отношению к 33% на первом курсе. Преобладают такие ценностные ориентации в карьере, как «автономия» и «интеграция стилей жизни». Главной отличительной особенностью представлений студентов 5 курса о выбранной профессии является 100% направленность на формирование и отслеживание профессионально важных качеств.

Профессиональная неудовлетворенность студентов-психологов на каждом этапе обучения различается по направленности и по содержанию. На 1 курсе неудовлетворенность связана с нерешенностью проблем личного характера, необходимостью в хорошей организации труда и недостаточным материальным обеспечением. На 5 курсе достигает пика неудовлетворенность потребности в материальном обеспечении, а также удовлетворении узких потребностей и признании личного вклада, что, вероятно связано с вступлением студентов непосредственно в практическую профессиональную деятельность. Также заметно растет недовольство в недостаточно творческой и интересной работе. На высокий уровень неудовлетворенности выходят потребности в общении и в успехе всего коллектива.

В начале нашего исследования нами была выдвинута гипотеза о том, что «представление о выбранной профессии у студентов-психологов меняются в процессе обучения в вузе, приобретая полноту, адекватность и личностную значимость». Эта гипотеза нашла свое подтверждение. Действительно, представление о выбранной профессии меняются в процессе обучения, каждый новый этап обучения обусловлен возникновением новых ценностных ориентаций в карьере, а существующие ориентации приобретают качественно новую смысловую направленность. Представления о профессии у студентов-психологов проходят долгий путь формирования от мифологизированных стереотипов (на 1 курсе) к личностно-значимым и практически-направленным представлениям о профессии (5 курс). При этом следует отметить, что качественное изменение представлений приводит к неудовлетворенности избранной профессией, содержание которой, на каждом этапе обучения разное и имеет свою динамику. Это обуславливает необходимость психолого-педагогического сопровождения студентов-психологов в процессе их профессионального становления на протяжении всех этапов обучения.

Для полноценной реализации профессионально-психологического потенциала личности студентов необходимо внедрение программы психолого-педагогического сопровождения в процесс профессионального становления студентов-психологов в рамках обучения в ВУЗе. Перспективы дальнейшего исследования мы видим в более глубоком изучении динамики изменений представлений о выбранной профессии у студентов-психологов в процессе профессионального обучения и после его окончания. А также в более глубоком и детальном исследовании неудовлетворенности избранной профессией у студентов-психологов и взаимосвязи данной категории с профессиональным представлением студентов.

Список литературы

1. Аксентьева, М.А. Проблемное поле психологии профессионального образования/ М.А. Аксентьева - М.: Речь, 2001. - 269 с.

2. Донцов А.И., Белокрылова Г.М. Профессиональные представления студентов психологов // Вопросы психологии. 1999. №2. С.42-49.
3. Елдышова О.А. Профессиональное самосознание как психологическая составляющая профессионального становления. // Фундаментальные исследования. – 2006. – № 7. – С. 101–102.
4. Карандашев В.Н. Введение в профессию. М.: Смысл, 2000. - 288 с.
5. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. - Ростов- на- Дону: Феникс, 1996. - 119с.
6. Микляева А. В., Румянцева П. В., Тужикова Е. С., Тупицына И. А. Психологическое сопровождение профессиональной деятельности начинающих психологов. Методическое пособие. - СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2003. - 67 с.
7. Овчарова Р.В. Практическая психология образования Учеб. пособие для студ. психол. фак. университетов. – М.: Издательский центр Академия, 2003. – 448 с.

**СЛЕСАРЬ МАРИОНЕЛЛА ВАСИЛЬВНА
КОЛБАСИНА ЛИДИЯ ВИТАЛЬВНА**

г. Костанай, Казахстан, филиал АО НЦПК «Орлеу» институт повышения квалификации педагогических работников по Костанайской области
yakupovna@rambler.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ СЕМЕЙНЫХ ЦЕННОСТЕЙ У ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ

В статье рассматриваются понятия семейные ценности, педагогическое сопровождение формирования семейных ценностей у детей и подростков, педагогические условия эффективности взаимодействия семьи и школы, влияющих на развитие личности детей и подростков.

Ключевые слова: семейные ценности, формирование семейных ценностей, педагогическое взаимодействие, дети, подростки.

Формирование семейных ценностей у детей и подростков – это сложноорганизованный и очень важный процесс, совместной деятельности педагогов и родителей. Система семейных ценностей сформированных у детей и подростков, является основой культуры общения в кругу семьи, а также «фундаментом» отношения их к окружающему миру, социуму. Роль семьи в социуме, зависят от значимости семейных ценностей, места семьи в системе ценностей людей. Понятие «семейные ценности» - это сплав понятий «семья» и «ценность».

Методика формирования семейных ценностей у детей и подростков расширяет представление о семье как высшей жизненной ценности, углубляет и детализирует знания об истории семьи, родословной, об обычаях и традициях семьи, так как семья во все времена была и остается важной ценностью на земле.

Сама семья, её члены являются основными носителями культурных ценностей, транслируемых из поколения в поколение. В семье закладываются основы социализации. Каким бы замечательным ни было общественное воспитание, личность ребенка формируется в семье под воздействием родительской любви, семейных традиций и ценностей. Ведь все, что он видит и слышит в семье, он повторяет, подражая взрослым [5].

Что такое семья? Существует множество мнений и научных взглядов.

Семья как коммуникативное действие (взаимодействие) — «не просто индивидуально-психологическое, эмоциональное и чувственное общение, это именно отношение, т.е. интросубъективное по генезису действие, рассчитанное на ответ. Ответ же - это род взаимопонимания, род субъективности, которая способна принимать свое иное или свою инако-

вость (мир, вещи, других субъектов, бога и т.д.) как свое» [4]. Определение термину «семья» дают многие науки: психология, социология, философия, юриспруденция и т.д..

В русско-казахском словаре можно найти несколько значений слова семья. На первом месте стоит исконно-казахское слово «отбасы» («у огня, у изголовья огня»), функционирующее в официально-деловом и научном стилях казахского языка. Согласно одному из запретов «тайым», существующих в казахской культуре, с угасанием очага отождествлялась погибель семьи. У А.Б. Хамитовой при описании обрядов и традиций находим, что по поверьям запрещалось проливать в очаг воду, выносить огонь, зажигать от него, мешать золу, иначе семье грозили несчастья [1].

В современном Казахстане идет процесс ориентирован на повышение воспитательного потенциала семьи, семейных ценностей на основе общенациональной идеи «Мәңгілік ел», Семья – это духовный стержень реализации инициированной Елбасы общенациональной идеи «Мәңгілік Ел».

Семья – обязательная часть любого общества, государства, поэтому она находится под его защитой. В целях нивелирования актуальных вызовов XXI века, угрожающих институту семьи и семейным ценностям, по поручению Главы государства Нурсултана Назарбаева была принята Концепция семейной и гендерной политики в Республике Казахстан до 2030 года.

Главные приоритеты в дальновидной политике Елбасы Нурсултана Назарбаева – это всемерная поддержка семьи, защита материнства и детства, забота о старшем поколении. Казахстанцам дороги такие ценности как гостеприимство, трудолюбие, стабильность, безопасность и единство, уверенность в завтрашнем дне.

В докладе «Проблема семейных ценностей» на IV Ставропольском форуме Всемирного Русского Народного Собора в 2015 году подчеркивалось, что важнейшим фактором устойчивости и благополучия семьи является общность ценностей ориентаций родителей ребенка [2]. Развитие детей и подростков происходит под воздействием родителей, которым также требуется педагогическая поддержка и сопровождение. Педагогическое сопровождение семьи – это система деятельности государства и общества по оказанию опережающей, профилактической и оперативной помощи семье в воспитании детей, которую осуществляют педагоги, психологи.

Педагогическое сопровождение – это особая педагогическая деятельность, направленная на взаимодействие субъектов воспитательного процесса. Процесс формирования семейных ценностей является одной из важных частей воспитания детей и подростков и представляет собой единую педагогическую систему, которая может успешно функционировать и развиваться при определенных психолого-педагогических условиях.

Поэтому, педагогическое сопровождение формирования семейных ценностей будет эффективным, если будут соблюдаться следующие психолого-педагогические условия:

Организация совместной деятельности администрации организации образования, педагогов, классного руководителя, психолога, социального педагога, школьного медицинского работника, родителей и обучающихся;

Сочетание различных видов совместной деятельности обучающихся с родителями и педагогами;

Добровольность;

Взаимная ответственность;

Обогащение детей и подростков знаниями о семье и семейных ценностях;

Повышение уровня педагогической компетенции родителей;

Наличие обратной связи.

Если рассматривать понятие «условие» как философскую категорию, то оно выражает отношение объекта к окружающим его предметам и явлениям, без которых он не может существовать. Условия составляют ту среду, обстановку, в которой они возникают, существуют и развиваются.

Под **психолого-педагогическими условиями формирования семейных ценностей у детей и подростков** подразумевается совокупность требований к педагогическому процессу, включающих объективные внешние и внутренние возможности семьи и организации образования. Естественно формирование семейных ценностей у детей и подростков невозможно без тесного сотрудничества педагогов с родителями, поэтому важным аспектом формирования семейных ценностей является педагогическое просвещение родителей. Под педагогическим просвещением родителей понимается процесс передачи духовно-ценностных знаний родителям обучающихся об особенностях развития их нравственной, социальной, интеллектуальной сферах и методах взаимодействия с ними в контексте жизнедеятельности и взаимосвязи с воспитательной средой ребенка в едином социально-нравственном и духовно-ценностном пространстве.

Главная цель совместной деятельности семьи и школы формировать у детей и подростков жизненные и семейные ценности, а так же научное мировоззрение, умение мыслить посредством теоретических понятий. В современном образовании появляется понятие «вовлечение родителей» в деятельность. Понятие «вовлеченность родителей в образовательный процесс» включает различные виды действий и поведения родителей, которые прямо или косвенно связаны с образованием их детей. Вовлеченность может быть домашней: это значит, например, слушать, как ребенок читает вслух, наблюдать за выполнением домашних заданий. Вовлеченность может быть школьной, например, посещение родительских учебных семинаров и родительских собраний. Родительскую вовлеченность в образование детей определяют также как «коммуникацию семьи со школой и со своими детьми для содействия успеху в учебе» [3].

Использование бесценного духовно-педагогического наследия предков имеет огромное значение для воспитания подрастающего поколения, для формирования семейных ценностей.

Список литературы

1. Агаркова О.А., Мезенцева А.В. концепт «семья» в казахской национальной культуре // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 1-1.; URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=19317> (дата обращения: 21.01.2019).
2. Гусев А.В. Методические рекомендации для органов исполнительной власти субъектов Российской Федерации, осуществляющих управление в сфере образования, по подготовке и апробации элективных курсов, посвящённых основам семейного уклада и семейных традиций для обучающихся образовательных организаций и их родителей . Москва 2018 <http://www.nrarussia.ru/pic/news/2018/05/28/01/5-chast-g.pdf>
3. Любичская К. А., Шакарова М. А. Коммуникация семьи и школы: ключевые особенности на современном этапе // Вопросы образования, 2018. – № 3. – С. 196-215.
4. Нанси Ж.-Л. Сегодня // Ad Marginem 93. Ежегодник. Лаборатория постнеклассических исследований ИФ РАН. — 1994.
5. Чанилова Н.Г., С.А. Пилюгина, И.Н. Жирова, Н.Г. Каргина Формирование семейных ценностей у детей и подростков в организациях отдыха и оздоровления: учебно-методическое пособие / Н.Г. Чанилова, С.А. Пилюгина, И.Н. Жирова, Н.Г. Каргина. – Саратов: ГАУ ДПО «СОИРО», 2018. – 88 с.

КОЛУПАЕВ СЕРГЕЙ АЛЕКСАНДРОВИЧ

г. Курск, ФГБОУ ВО «Курский государственный университет»

kolupaev290995@mail.ru

ХАРАКТЕРИСТИКА ОСНОВНЫХ ПОДХОДОВ КОНЦЕПЦИИ ВОСПИТАНИЯ

Аннотация: в статье представлены основные виды подходов концепции воспитания. Подходы построены на основе трех компонентов: основные понятия, принципы как исходные положения, приемы и методы построения воспитательного процесса. Результаты исследования свидетельствуют о том, что перечисленные подходы формируют этапы воспитания, целью которого выступает всестороннее гармоничное развитие личности.

Ключевые слова: подходы, воспитание, воспитательный процесс, личность, синергетический подход, ценностный подход

В настоящее время подходы и концепции воспитания своей целью определяют наполнение воспитательной системы новым содержанием, в соответствии с существующей личностно ориентированной парадигмой образования и теми его особенностями, которые уже перечислены.

Большое количество новых подходов и концепций открывает новые возможности для развития педагогического творчества преподавателей в реализации целей воспитания будущих профессионалов.

Подход является комплексным педагогическим средством и включает три компонента (рис.1).



Рис.1 – Основные компоненты подхода

На следующем этапе исследования представим характеристику основным подходам.

Под комплексным подходом следует понимать взаимосвязь компонентов воспитания: цели, задачи, содержание воспитательных влияний; деятельность воспитуемых; формы и методы воспитания и самовоспитания; контроль и самоконтроль, анализ и самоанализ полученных результатов, которые дают возможность наметить новые цели с учетом достигнутого и появившихся проблем.

Ценностный (аксиологический) подход построен на делении педагогических ценностей на две составляющие – ценности воспитателя и ценности воспитанника. Выделяют еще несколько разновидностей педагогических ценностей: личностные, групповые, социальные, общественно-политические, профессионально-групповые, индивидуально-личностные.

Система ценностных ориентаций образуется в структуре отношений наставников и воспитанников. Влияние педагогов и ее эффективность связана с личностными представле-

ниями человека о его назначении достоинстве, духовной свободе соответствуют нормативным, пропагандируемым ценностям.

Наибольшее значение в современном воспитании занимает синергетический подход [2; с.115]. В первую очередь, это подтверждается важностью теории самоорганизации, представляющей собой науку синергетику, которая является кооперативной наукой, исследуемая систему самоорганизации. В основе данной теории является способность вырабатывать в себе, надстраивать из себя новые качества, важные для выживания.

Исследования синергетики строятся на основе законов самоорганизации и эволюции неравновесных открытых систем, пребывающих в состоянии неустойчивости, что образует предмет теории организации.

Вероятностное прогнозирование веера возможностей развития выступает основой синергетики. Возможности строятся на основе кризисных состояний и разрушении старых структур, что гарантирует переход системы в более высокое качество. При этом внимание уделяется способам заимствования возникающей системой энергии из «хаотичной» окружающей среды. В то же время выполняется разработка методологии, которая обеспечивает основу для существования и развития системы в режиме жизнеспособного компромисса. При этом «хаотичная» окружающая среда является отправной точкой для развития синергетики.

Основным законом синергетики выступает то, что стабильное и динамическое развитие строится на основе нестабильных и неустойчивых состояний. Вследствие чего качествами социальной системы выступает противоречие между хаосом и упорядоченностью в развитии. Так как налицо развитие системы по направлению к целостности, упорядоченности, которая является остановкой ее развития.

Личностная характеристика образуется потенциалом самоорганизации как естественной потребностью. При этом основным условием развития синергетики является возможность обращения к педагогическому потенциалу синергетики. В то же время из-за перманентного кризиса, в котором находятся все сферы российской жизни, в том числе и система образования, которая в целом подпадает под действие законов самоорганизации и эволюции неравновесных открытых систем, пребывающих в постоянном состоянии неустойчивости.

Гуманистическая образовательная система играет роль развивающего, ненасильственно «помогающего» фактора в педагогической перспективе.

Синергетический подход строится на основе осознание субъектом потребности в изменении существующего или ожидаемого положения вещей в материальной либо в идеальной сфере и определение цели своей деятельности.

Поэтому развитие личности как самоорганизующейся системы, базирующейся на основании овладения социальными ролями, которые обеспечивают социализацию, а затем и персонализацию человека. Происходит развитие личности с внешней стороны, в то же время происходит изменения внутренние, что формирует новое для себя и других.

Таким образом, синергетический подход дает возможность охарактеризовать воспитательные системы, построенные на неупорядоченных, неравномерных и нестабильных, и в то же время с самоорганизующейся системой.

На следующем этапе исследования рассмотрим философско-антропологический подход, главной идеей которого является цель, предмет и ценность воспитания – Человек и его бытие в мире. Целью выступает и выполняется с помощью диалогическому взаимодействию воспитателя и воспитанника. При этом важной задачей воспитателя выступает понять, принять еще не осознанные цель, смысл жизни, поступок воспитанника как единство действия, переживания, убеждения, мысли и чувства. Центральным звеном в этом подходе является антропологический принцип. Содержание его состоит в том, что понятие «человек» понимается как исходная, базовая категория; выбор человека в качестве исходной ценности определяет методы, средства и формы воспитания, которые дают возможность делать акцент на взаимные усилия воспитателя и воспитанников на актуализации, воспроизведении человеческого в человеке.

Под полисубъектным подходом понимается условие гуманизации учебно-воспитательного процесса. Полисубъектный подход предполагает, что учитель не учит, а активизирует, стимулирует стремление учеников к саморазвитию, создает условия для творческой самореализации.

Таким образом, перечисленные выше подходы характеризуют воспитание как целенаправленное управление процессом развития личности, целью которого выступает всестороннее гармоничное развитие личности. Перспективой развития следует считать тот факт, что воспитание требует сопоставление методов, форм ее реализации с тем, как развивается не сама личность, а общество в целом. В период научно-технического прогресса произошло разделение общества на две совокупности, а именно на ту, которая принимает изменения, и ту, которая строго следует сложившимся устоям. И та и другая совокупность людей формирует принципы, методы концепции воспитания, что в дальнейшем создает новый подход, определяющий не только систему воспитания, но и существующие реалии.

Список литературы

1. Богуславский М.В. Воспитание ценностных ориентаций личности школьника: современный подход / М.В. Богуславский // Классный руководитель. - 2017. - № 8. - С. 21-28.
2. Кабанова В.С. О синергетическом подходе к воспитанию и обучению / В.С. Кабанова // Образование и саморазвитие. - 2014. - № 1 (39). - С. 113-120.
3. Карашпай С.М. Основные подходы к изучению ценностей и ценностных ориентаций личности / С.М. Карашпай // В сборнике: Социальные нормы в условиях современных рисков Сборник статей II-ой Международной научно-практической конференции. - 2018. - С. 29-33.

КОРНЕВА ОЛЬГА СЕРГЕЕВНА, САТУРОВА НАТАЛЬЯ ИВАНОВНА

г. Курск, МБОУ «Средняя общеобразовательная школа №30»
frau.saturova@yandex.ru, vip.lady.olga@mail.ru

РОЛЬ ПОИСКОВОЙ И КРАЕВЕДЧЕСКОЙ РАБОТЫ В ПАТРИОТИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ ПОДРАСТАЮЩЕГО ПОКОЛЕНИЯ

В статье рассматривается значение патриотического воспитания через поисковую и краеведческую работу посредством школьного музея. Авторы представляют опыт работы с сфере патриотического воспитания и познания ценности Отечества через совокупность целенаправленно созданных социальных и педагогических условий, которые обеспечивают формирование интеллектуально, духовно и физически развитой личности с гармоничным сочетанием общечеловеческих и национальных ценностей, способной к социальному самоопределению и самореализации.

Ключевые слова: патриотическое воспитание, поисковая работа, школьный музей, воспитательный процесс, процесс гуманизации, патриотическая мотивация.

Современному обществу сегодня как никогда требуется человек с высокими моральными качествами, с духовно-нравственным потенциалом, поэтому главной целью школы является воспитание школьников в духе свободной личности, с устойчивой патриотической мотивацией. Это процесс кропотливый и нелёгкий, поэтому образовательным учреждениям необходимы новые теории воспитания. Это связано с обновлением общества, развернувшимися процессами гуманизации.

Решающим фактором внедрения принципа гуманизма в реальную жизнь школы является создание в ней личностно ориентированной воспитательной среды, которую можно определить как совокупность целенаправленно созданных социальных и педагогических условий, которые обеспечивают формирование интеллектуально, духовно и физически раз-

витой личности с гармоничным сочетанием общечеловеческих и национальных ценностей, способной к социальному самоопределению и самореализации.

Ученик сегодняшнего дня – это будущее нашего государства, и каким гражданином окажется выпускник школы на пороге взрослой жизни, зависит от деятельности педагога в сфере воспитания патриотического просвещения. Поэтому работу педагога целесообразно выстраивать в следующих направлениях: поисковая работа, историко-краеведческая, духовно-нравственная, военно-патриотическая.

Патриотическое воспитание начинается с познания ценности Отечества. Посредством включения в патриотические действия происходит окончательное превращение знаний и оценок в личные убеждения воспитуемых, формируется стремление к патриотическому поведению. Таким образом, патриотизм – это любовь к родине, преданность своему Отечеству, стремление служить его интересам, готовность, вплоть до самопожертвования, к его защите [1, с.25].

Одной из форм поисковой и краеведческой работы может стать школьный музей. Он является частью учебно-воспитательного процесса, адресован ученической аудитории и строит свою работу на основе взаимодействия и сотворчества всех участников образовательного процесса. Главная воспитательная составляющая школьного музея заключается именно в осуществлении различных направлений музейной деятельности. Участвуя в поисковой работе, ученики соприкасаются с историей школы, города, страны в целом. Исторические же знания, по образному выражению С.О. Шмидта, «обладают особым свойством: они воспитывают не только разум, но и душу» [3, с.238-239]. Школьный музей тесно связан с краеведением, развивает поисковый навык учеников, вовлекает в свою деятельность не только школьную, но родительскую общественность, побуждает их к активности.

Музей нашей школы «На страже границ Отечества» имеет несколько сменных экспозиций. Часть экспозиции занимают материалы об учителях-фронтовиках, собранные нашими учениками в процессе поисковой работы. Работая с архивными документами, непосредственно общаясь с учителями-ветеранами, нам удалось выяснить интересные факты биографии и военного прошлого педагогов, участников ВОВ. Ребята узнали, что Горбачева Антонина Михайловна, второй директор нашей школы, учитель истории, была участницей Великой Отечественной войны. Она подарила своим выпускникам несравненное богатство – знание прошлого страны. Ученики Антонины Михайловны с интересом слушали её рассказы о русских воинах, прославивших себя на поле брани. Иногда учительница рассказывала и о своем военном прошлом. Ученики Антонины Михайловны запомнили, что подвиг прекрасен, когда совершается ради святых целей. Антонина Михайловна умела вызвать в учениках восхищение не только величием своей Родины, но и стремление быть всего этого достойным.

С 1940 года Дегтярев Николай Андреевич работал учителем истории в Ламоновской средней школе г. Курска (ныне СОШ №30 г. Курска). В 1941 году был призван в ряды Красной Армии, вместе со своей дивизией в тяжелых боях дошел до Берлина, где оставил надпись на здании Рейхстага. Был представлен к наградам: «За боевые заслуги», «За освобождение Варшавы», «За взятие Берлина», «За победу над Германией». После возвращения с фронта Николай Андреевич вернулся преподавать историю в Ламоновскую среднюю школу, где личным примером учил ребят жить и ценить мир.

В период Великой Отечественной войны Дегтярева Надежда Алексеевна вместе с родителями находилась в городе Курске, помогала рыть окопы для советских солдат. С 1950 года преподавала географию в Ламоновской средней школе (ныне школа № 30 города Курска) до 1983 года. Уроки Надежды Алексеевны прививали ученикам любовь и гордость своей необъятной Родиной. За многолетний труд на учительском поприще награждена медалью «Ветеран труда».

Владимирицева Екатерина Ивановна. Прошла всю войну. После окончания педагогического института работала в средней школе № 30 учителем математики, впоследствии стала

заместителем директора. Екатерина Ивановна умела найти подход к детским душам, умело преподавала свой непростой предмет.

Голощанов Иван Михайлович. Участник Великой Отечественной войны. Работал в школе №30 учителем НВП. На уроках часто вспоминал военные события, рассказывал ученикам о сражениях, в которых участвовал, воспитывал в ребятах честь, отвагу, гордость за свою Родину.

Особого внимания заслуживает судьба учителя истории средней школы №30 г. Курска Сердюк Наталья Ивановны. По воспоминаниям ее учеников, Наталья Ивановна всегда была очень серьезной и требовательной. Из ее воспоминаний ученики узнали, что семнадцатилетней комсомолкой в первые дни войны она ушла на фронт, стала медсестрой стрелковой роты. В декабре 1942 года в одном из боев была тяжело ранена. После выздоровления возвратилась в свою дивизию, с которой прошла славный боевой путь от Сталинграда до Праги. В январе 1944 года в бою за Кировоград был тяжело ранен командир взвода лейтенант И.П. Ковтун. Под гитлеровскими ударами наши бойцы отошли на исходные рубежи, а раненый остался лежать на нейтральной полосе. Под прикрытием пулеметчиков, рискуя жизнью, Наташа Сердюк поползла к командиру, перетащила его в воронку от снаряда, перевязала, а с наступлением ночи вынесла с поля боя.

Командующий фронтом генерал Р.Я. Малиновский вручил Наталье Ивановне за этот подвиг орден Славы III-ой степени.

Между боями Наташа изучала теорию и приемы стрельбы из снайперской винтовки и вскоре стала неплохим снайпером. Только в боях за Вену Наталья Ивановна уничтожила пятнадцать солдат противника, а всего на ее счету двадцать пять фашистов. Вместе с медалью «За взятие Вены» командир дивизии вручил ей орден Славы II-ой степени.

Её участие в боях было отмечено орденами Славы 2-ой и 3-ей степени, медалями «За оборону Сталинграда», «За взятие Будапешта», «За взятие Вены», «За освобождение Праги». Войну Наталья Ивановна закончила в Праге. В мае 1945 года командир полка наградил мужественную медсестру медалью «За боевые заслуги».

Образ учителя, ставшего на защиту Отечества, – яркий пример гражданского самосознания для подрастающего поколения.

Формированию гражданско-патриотического воспитания во многом способствует кадетское движение, основанное на базе нашей школы в 2010 году. Участвуя в Вахте Памяти по обнаружению и захоронению останков воинов, погибших в годы Великой Отечественной войны, кадеты узнали историю подвига многонационального взвода пограничников под командованием лейтенанта Александра Романовского.

В июле 1943 года отряд из 18 пограничников во главе с Александром Романовским, командиром взвода 3-й роты 224-го полка 162 стрелковой дивизии остановили фашистов у деревни Самодуровка. Немцев было около двухсот. Советские пограничники, участники боя, погибли, но не дали пройти захватчикам.

За совершенный подвиг все восемнадцать пограничников были представлены к званию Героя Советского Союза посмертно. Но награды не нашли своих героев, наградные материалы так и остались не реализованы. Причины, по которым взвод не получил заслуженных наград, до сих пор не известны. Клубом поисковиков «Пограничник» из г. Щигры несколько лет назад было инициировано общественное движение по сохранению наследия героев взвода Романовского. Также был создан Международный координационный совет по увековечению памяти героев-пограничников, участников Великой Отечественной войны. К его работе привлечены представители многих регионов России, в том числе и кадетский отряд МБОУ «СОШ №30» г. Курска «Тридцатая застава». Нами были подписаны обращения к Президенту РФ, Губернатору Курской области и Государственной Думе РФ с просьбой о присвоении всем пограничникам взвода Лейтенанта Романовского звания Героев России.

Осенью 2015 года на памятном месте, где погибли герои — пограничники, был открыт закладной камень, высажена роща из восьмисот дубов. Активное участие в этой работе приняли учащиеся и кадеты нашей школы.

Подробное изучение истории подвига многонационального взвода лейтенанта Романовского привели нас в республику Дагестан, где живут родственники одного из бойцов взвода Арслангерова Ильяс. Совместно с курским отделением Фонда мира в нашей школе был проведен телемост с Османюртовской СОШ (школа в родном селе Арслангерова Ильяс) «Мы разные - мы вместе!», который стал уникальной площадкой, позволившей обменяться опытом в области духовно-нравственного воспитания подрастающего поколения, укреплению межкультурных связей. А затем мы побывали в Республике Дагестан. Целью нашей поездки стало сохранение памяти о восемнадцати «курских панфиловцах», погибших на Курской земле, установление дружеских связей между городом Курском и Республикой Дагестан

В настоящее время совместно с Советом ветеранов пограничников, общественной организацией воинов-пограничников запаса «Зелёный легион» и «серебряными» волонтерами культурно-просветительного общества «Возрождение» кадетами нашей школы ведется работа над созданием Мемориального комплекса пограничникам на месте боя взвода Романовского в Поныровском районе города Курска. Мы взаимодействуем с поисковыми отрядами, которые активно занимаются раскопками в местах, где вели бои воины 70-й Армии.

Поисковая и краеведческая работа в сотворчестве ученика и учителя, ученика и участника исследуемых событий формирует краеведческую компетентность, помогает развивать в школьниках ответственность, нравственность, воспитывает патриотизм, гражданственность, чувство собственной ответственности, сопричастности к делам государства, гордость за деяния предков, формирует положительный образ Родины и русского человека.

Список литературы

1. Агапова И., Давыдова М. Патриотическое воспитание в школе.- М., Айрис-пресс, 2002-224 с.
2. Шмидт С.О.. Путь историка: избранные труды по источниковедению и историографии. - М.: Изд-во РГГУ, 1997. - 612 с.
3. Ионина Н. 100 великих наград.- М., Вече, 2006.
4. Документальные очерки «Кавалеры орденов Славы».- Центрально-черноземное книжное издательство, 1969. - 370с.

КОТЫХОВА МАРИЯ АЛЕКСЕЕВНА

г. Курск, МБОУ «Средняя общеобразовательная школа №5 им. И.П. Волка»
aha0014@mail.ru

ВОСПИТАНИЕ МОРАЛЬНО-НРАВСТВЕННЫХ КАЧЕСТВ У УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ

Данная статья посвящена изучению литературы, так как знание ее, обеспечивает человеку дорогу к миру культуры, который формирует способность человека ориентироваться в современном обществе. В этой статье представлены фрагменты урока, которые порождают основные морально-нравственные ценности у ребенка на уроках литературы.

Ключевые слова: морально-нравственные качества, учебный процесс, литература, доброта, верность, дружба, духовные ценности.

На уроках литературы мы можем донести до учащихся самые важные морально-нравственные общечеловеческие ценности. И мне кажется, что на каждом уроке, изучая произведение, творчество писателей, можно найти очень много примеров, когда можно увидеть различные ситуации проявления человеческих качеств.

В качестве примера, хочется привести урок, проведенный в 6 классе при изучении произведения А.И. Куприна «Белый пудель». [1, с. 7-128].

Начало урока - важный компонент любого урока. У меня начало урока-это анализ пословиц. Таких как:

Крепкую дружбу и топором не разругаешь;

Верному другу цены нет;

Красота до вечера, а доброта навек.

В результате анализа данных пословиц, у учащихся сформировалось представление о таких нравственных человеческих качествах, как преданность, верность в дружбе, доброта.

В начале урока обучающимся были розданы фотографии белого пуделя, выяснилось, что практически все, хотели бы иметь такого друга, как пудель Арто. Ученики вообразили, что у них есть уже эта собака и каждый из них, дал кличку своему питомцу. В процессе выбора имени у ребят пробудились такие человеческие качества, как чувство ответственности по отношению к животному, забота и сострадание.

На мой взгляд, очень запоминающимися моментами стали такие виды работы на уроке, как театрализация и интервьюирование.

Расскажу о них поподробнее.

Весь класс перед уроком был разделен на несколько групп: «Актеры», «Корреспонденты» и «Следопыты». Группе «Актеров» было предложено задание: рассказать о главных героях от первого лица. Учащиеся вошли в роль и очень ярко и реалистично рассказали о себе, о тех ситуациях, в которых они побывали; какие выводы сделали, исходя из пережитых событий. Конечно, было необычно, когда о себе рассказывал пудель Арто. Тем не менее, учащиеся поняли, что пудель также чувствует, также предан своим хозяевам, как и они ему.

Самым интересным этапом урока стало интервьюирование главных героев. Вопросы были разными:

- Чтобы вы делали, если бы у Вас было много денег?

- Почему вы не продали пуделя, ведь могли бы жить в достатке долгое время?

- Как вы относитесь друг к другу?

И многие другие вопросы.

Группа актеров вошли в образ и отвечали от имени Дедушки, Сережи и Арто, раскрывали не только морально-нравственные качества героев, но и свои, как бы они поступили в той или иной ситуации.

Учащиеся самостоятельно сделали вывод, что «не все продается, что покупается», что очень важно в любой ситуации оставаться человеком с чистым и добрым сердцем, быть верными по отношению к своим друзьям, проявлять чувство сострадания к своим ближним.

В качестве иллюстрации прочитанного и сопоставления с главными героями, учащимся было предложено просмотр отрывка из советского художественного фильма Марианны Рошаль и Владимира Шределя «Белый пудель». Ребята отметили, с какой радостью и теплотой мальчик Сережа радовался хорошему дню, как главные герои относились друг другу; что еще раз подтвердило их слова, что человек должен оставаться человеком в любой ситуации. [2, с.147].

В конце урока мне очень нравится использовать составление синквейна, для того, чтобы понять, прочувствовали ли ученики художественное произведение, сделали ли они выводы исходя из работы на уроке. Конечно, некоторым учащимся было трудно подобрать синоним или ключевую фразу, относящуюся к выбранному слову, но, тем не менее, все группы справились с заданием. Вот, что у них получилось.

Группа «Следопыты»:

Доброта
Теплая, искренняя;
Помогает, укрепляет, наделяет;
Доброта-настоящий дар;
Счастье.

Группа «Актеры»:

Верность
Подлинная, бескорыстная;
Верит, любит, отдается;
Верность превыше всего;
Честность.

Группа «Корреспонденты»:

Дружба
Давняя, теплая;
Роднит, радует, вдохновляет;
Он не бросил товарища в беде;
Помощь.

Таким образом, при составлении синквейна учащиеся выделили основные наиболее существенные элементы, выводы и коротко сформулировали их, основываясь на основных принципах написания стихотворения.

Ребята, исходя из работы на уроке, выделили основные морально-нравственные качества человека: доброта, преданность, дружба, сопереживание и сочувствие не только к людям, но и к животным. А также, исходя из анализа поступков героев, отметили, что в любой ситуации необходимо проявлять бескорыстие и милосердие. Нужно уметь отличать настоящее добро от зла и жить в гармонии с обществом, его ценностями и, прежде всего, в мире и согласии с собой, сохраняя именно те высокие человеческие черты характера, которыми и славится настоящая, сильная и уникальная личность.

Список литературы

1. Куприн А.И. Издательство: Махаон, 2015 г. – 128 с.
2. Соловьёва Ф.Е. Методическое пособие к учебнику Г. С. Меркина "Литература" для 6 класса общеобразовательных организаций/ Ф. Е. Соловьёва ; под ред. Г. С. Меркина. - 3-е изд. - Москва : Русское слово, 2016. – 357 с.
3. Фильм Белый пудель (1995) Режим доступа URL: <https://www.youtube.com/watch?v=FUz7DFijvK0>

**ЛИКЁРНАЯ ОКСАНА СЕРГЕЕВНА,
ПАНИОКОВА ТАТЬЯНА АЛЕКСЕЕВНА**

г. Курск, МБОУ «Средняя общеобразовательная школа №18 имени А.С. Сергеева»
oksana-likernaya@mail.ru, panamkap@gmail.com

ВЕДУЩИЕ НАПРАВЛЕНИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В ПРЕДПРОФИЛЬНЫХ И ПРОФИЛЬНЫХ КЛАССАХ С УЧЕТОМ ГЕНДЕРНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ РАЗВИТИЯ (НА ПРИМЕРЕ МАРИИНСКИХ ДЕВИЧЬИХ КЛАССОВ)

В данной статье раскрываются ведущие направления воспитательной работы в предпрофильных и профильных Мариинских девичьих классах с учетом возрастных психологических периодов развития ребенка.

Ключевые слова: воспитательная деятельность, Мариинские девичьи классы, направления.

Воспитание подрастающего поколения было и остается одной из самых значимых задач динамичного развития общества и государства, процессом систематического и целенаправленного воздействия на духовную и физическую эволюцию личности, способной к производственной, общественной и культурной деятельности. В рамках современного образования для процесса воспитания четко сформулированы государственные, общественные ориентиры: формирование активной гражданской позиции у современного школьника с целью укрепления российской государственности, а также чувства гражданской идентичности, патриотизма, стремления к познанию, умения общаться, чувства ответственности за свои решения и поступки, толерантности и многого другого, что делает жизнь человека интересной, продуктивной, многогранной.

В воспитательной работе в современной школе «социальная ситуация развития» ребенка приобретает особую важность, поскольку обуславливается проблемами освоения детьми социального опыта. Как писал Л.С. Выготский о связи между развитием и деятельностью: "Всякая высшая психическая функция в развитии ребенка появляется на свет дважды - сперва как деятельность коллектива, второй раз как деятельность индивидуальная, как внутренний способ мышления ребенка[1]». Организуя коллективную деятельность в классе, учитель выстраивает работу таким образом, что сам ребенок, не имея возможности самостоятельно решить поставленную задачу, в совместной деятельности осваивает новые способы обработки информации, которые впоследствии и становятся его формами и способами взаимоотношений с миром. Но данная работа принесет свои положительные результаты лишь в том случае, если будет выполнено важное условие: учет возрастных интересов ребенка и его гендерных особенностей. Подобное сочетание обеспечит эффективное развитие и воспитание личности.

Воспитательный процесс в МБОУ «СОШ №18 имени А.С. Сергеева» города Курска в 8-9 предпрофильных и 10-11 профильных классах строится с учетом вышеуказанных особенностей.

У детей 14-17 лет (старший школьный возраст) основополагающей становится так называемая молодежная культура, когда подросток стремится подражать взрослому. Он быстро реагирует на изменения в окружающем мире, стремится создать свое социальное пространство, понятное и близкое его внутреннему «я». Поскольку все подростки разнообразны, то и их социальная среда тоже разнородна. Но все они, безусловно, стремятся к одному: быть самостоятельными. Поэтому воспитательная стратегия в старших классах представляет собой оказание помощи в осознании своего места в социуме, создании своей культуры.

Специфика Мариинских девичьих классов обусловила воспитательную деятельность, основанную на принципе «будущая жена – хозяйка – мать- успешная женщина». В основу

Эффективность данной системы воспитательной работы подтверждается положительной результативностью: выпускники Мариинских классов реализуют себя в жизни, основываясь на заложенном принципе «будущая жена – хозяйка – мать – успешная женщина». Так, 100% бывших воспитанниц МДК получили или получают высшее гуманитарно-правовое или социально-экономическое образование. Многие из них благополучно устроились по выбранной профессии. Некоторые создали семьи, реализуют себя как мамы, «хранительницы домашнего очага».

Представленная нами модель воспитательной работы в Мариинских девичьих классах дана в апробированном систематизированном виде (Мариинское движение в школе существует более 10 лет). Конечно, предложенная модель планирования не является догмой, но может быть использована в качестве ориентира для поэтапного и пошагового планирования многоплановой деятельности классного руководителя, работающего в системе гендерного воспитания с учетом возрастных психологических периодов развития ребенка.

МЕЛЕХОВА ВИКТОРИЯ ЮРЬЕВНА

г. Курск, МБОУ «Средняя общеобразовательная школа
№32 с углубленным изучением отдельных предметов
им. прп. Серафима Саровского»
viktoria.melekhova@yandex.ru

СТИЛЬ ПОВЕДЕНИЯ КЛАССНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ КАК ФАКТОР ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РЕАЛИЗАЦИИ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ФУНКЦИИ

В статье рассматривается теоретическое обоснование влияния личности классного руководителя на индивидуальность подростка, рассматривается антропологическая теория развития «со-бытийной общности ребенка и взрослого» В.И. Слободчикова, представлены результаты эмпирического исследования проводимого в ОО.

Ключевые слова: личность, подросток, классный руководитель, воспитание

Непосредственное-эмоциональное общение и совместная деятельность с детьми, доверительные отношения с ними, понимание мира интересов и увлечений подростков, позиция значимого взрослого в детском сообществе – вот лишь часть того, что приобретает педагог как классный руководитель, по духу, а не по букве реализующий свою профессиональную роль. Именно в этом привлекательность дела классного наставничества для многих учителей.

Проблема механизмов реализации воспитательной функции педагога в психолого-педагогических исследованиях рассматривается с различных теоретических позиций.

В науке установлено, что процессы социализации, усвоение культуры, открытие мира, в том числе и мира взрослых людей, связаны с тем, что развивающийся ребенок включается в систему взаимоотношений с окружающими его людьми. Следствием этого является изменение его жизненной позиции, формирование новых мотивов поведения и ценностных установок (Л.С. Выготский, Л.И. Божович, А.В. Запорожец).

Взрослый человек становится определяющим фактором подобных преобразований. В детстве общение со взрослым помогает ребенку познавать себя и других, устанавливать социальные контакты, влияет на развитие его общения со сверстниками. Он выступает для ребенка эталоном, образцом для подражания, в общении же со сверстниками ребенок апробирует нормы человеческих взаимоотношений и формы взаимодействия, присвоенные им в общении со взрослыми [7].

Специальными исследованиями установлено, что в дошкольном детстве воспитательное воздействие педагога не только своими интеллектуальными и педагогическими способностями, но и своей личностью. Личностное влияние воспитателя на ребенка преобразует его поведение, отношения со сверстниками.

В подростковом возрасте отношения со взрослыми, в том числе с педагогами, претерпевают изменения. Сверстники становятся более значимыми, взрослые «уходят на второй план». Вместе с тем для современного подростка очень важно общение с взрослым человеком, поскольку выработка собственных критериев и ценностных установок происходит именно через соотнесение с критериями, ценностями и мировоззренческими установками близких взрослых. По убеждению психологов (Г.С. Абрамова, А.М. Прихожан, Н.Н. Толстых), взрослый человек выступает для подростка воплощением жизненного, нравственно-идеала. Подросток встречается с ним каждый день, в ежедневном общении он получает необходимую «психологическую информацию» для построения своего «Я», проявления себя в жизни.

В ходе психолого-педагогических исследований получены факты, свидетельствующие о влиянии личности учителя на развитие личности ученика. Однако такое влияние не происходит непосредственно. Сами по себе личностные, индивидуальные и функционально-ролевые особенности учителя выступают лишь в качестве предпосылки формирования личности школьника и межличностных отношений в классе. Реализация же педагогических возможностей обеспечивается, по мнению В.А. Петровского, только «отношениями референтности», иначе личность не оказывает влияния на другую личность [6].

Вместе с тем вопрос о том, в какой мере личность учителя влияет на мотивационно-смысловую сферу школьников, а в какой – создает условия для подражания, формирования стиля поведения – остается до настоящего времени не вполне ясным. Исследованиями, проведенными в рамках концепции отраженной субъектности, показано, что факторами влияния на личность ученика, изменения его позиции выступают творческая ориентация педагога, его яркие личностные черты, не связанные с его ролевыми функциями, установка на функционально-ролевое и личностное взаимодействие, когда личностное проступает через ролевое [6,154-155].

В общении с неординарными, творческими людьми обогащается личность школьника. В таком личностном общении актуализируются системы ценностей, важные для развивающегося человека. Прежде всего – ценность доверия, возникающая потому, что оценки педагога не содержат угрозы «Я» ученика, а также ценность творчества, особенно значимая в подростковом возрасте. Влияние на учащихся учителя опосредствуется содержанием совместной деятельности. При этом нормативно-ориентированные учителя развивают лишь навыки социального взаимодействия в отличие от творчески ориентированных, которые создают условия для развития индивидуальности ученика [6,157].

До настоящего времени существует не столь много психолого-педагогических исследований, посвященных влиянию личности классного руководителя на индивидуальность подростка. Между тем классный руководитель для подростка является одним из тех взрослых людей, с которым ему приходится длительное время взаимодействовать.

Деятельность классного руководителя – особая область, требующая специфических знаний, умений и качеств. Институт классных руководителей был введен в нашей стране в 1934 году. В российских школах до революции 1917 года в гимназиях были классные наставники и дамы, в основном осуществлявшие надзор за поведением учащихся. После революции был период самоуправления учащихся, который показал, что для организации внеурочной деятельности школьников и их целенаправленного воспитания необходим классный руководитель.

Основное назначение классного руководителя – в рамках общей цели воспитания обеспечивать индивидуальное развитие личности школьников, открытие мира культуры, введение в мир современной культуры, приобщение к ценностям культуры, оказание помощи в выборе среды жизнедеятельности и способов реализации в культуре.

Функционально-ролевые позиции классного руководителя подробно раскрыты в нормативных документах и специальных педагогических работах (Н.Е. Шуркова, В.П. Караковский и др.). Определены варианты должностного статуса (освобожденный классный вос-

питатель, классный руководитель, классный куратор), содержание и формы работы классного руководителя.

Взаимодействие классного руководителя и подростка опосредствуется их совместной деятельностью и общением. Классный руководитель занимается воспитательной деятельностью. По словам К.Д. Ушинского, «в воспитании все должно основываться на личности воспитателя, потому что воспитательная сила изливается только из живого источника человеческой личности» [13,64].

Кроме обозначенной выше концепции отраженной субъектности, раскрывающей социально-психологические механизмы влияния личности воспитателя на личность ученика, в науке существует ряд других концептуальных подходов. Так, не утратила своего значения теория педагогического авторитета (А.С. Макаренко, В.Н. Сорока-Росинский, Н.Д. Левитов, И.П. Андриади и др.). Общее понимание авторитета, на наш взгляд, наиболее точно представлено в исследовании К. Касьяновой, где авторитет определяется как «оценка репутации человека, связанная в осознании окружающих с решением содействовать ему в реализации его целей. Это содействие и выражается в добровольном отказе от некоторых своих прав в его пользу, т.е. в пользу того дела, которое он делает». Авторитет руководителя в нашей культуре связан со «служением» делу, а это означает «бескорыстие», «он делает не свое, т.е. неличное дело», а общее, следовательно, мы обязаны ему содействовать [4, 276].

Природа педагогического авторитета сложна. Но с точки зрения «теории обмена» очевидно, что авторитет классного руководителя связан с его ценностным вкладом относительно группы как целого [5].

Несомненный интерес представляет антропологическая теория развития «со-бытийной общности ребенка и взрослого» (В.И. Слободчиков). Автор исследует психологические факторы, определяющие влияние взрослого на здоровье психологическое ребенка. Утверждается, что психологическое здоровье ребенка в дошкольном и школьном возрасте имеет «интерсубъективную природу» и определяется духовной близостью ребенка и значимого взрослого, развитием «со-бытийной общности ребенка и взрослого». В.И. Слободчиков уточняет понятие «значимый взрослый», подчеркивая, что «это родной и/или близкий человек, оказывающий существенное, определяющее влияние на условия развития и образ жизни ребенка: родитель, опекун, учитель, наставник». Главным критерием близости двух людей выступает «устойчивая духовная связь» двух людей – взрослого и ребенка. Поскольку мера кровного родства ребенка и взрослого изначально задана, то отношения в детско-взрослой общности развиваются «по линии духовной близости». Сущность духовной близости в отличие от эмоциональной, социальной, по мнению исследователя, «состоит в очеловечивании (одухотворении) взрослым жизненного мира ребенка».

Любовь взрослого к «человеческому» в ребенке, взаимное понимание, принятие, доверие «гармонизирует децентрацию и индивидуализацию, обеспечивает нормальное развитие субъектности ребенка». Любовь взрослого проявляется в непрерывном поиске отношения, «соразмерного детским возможностям» и осуществляется через «со-бытие в духовной практике воспитания ребенка». «Значимый взрослый (в норме) – ответственный координатор со-бытия – использует собственную самость в качестве «инструмента» выстраивания и развития совместности с ребенком».

Основным психологическим механизмом развития «со-бытия», необходимым условием развития детского сознания, предпосылкой перехода к самоконтролю и саморазвитию взрослеющего человека, по мнению авторов, выступает внутренняя рефлексия взрослого. Это означает, что взрослый «ведает, что творит» в совместном с ребенком жизненным пространстве, он компетентен в контексте проблемной ситуации; обнаруживает богатство, определенность и конструктивность ценностно-смысловых и целевых установок, вариативность способов самоопределения, способность к согласованию ценностных приоритетов и отношений к ребенку. Благодаря рефлексии взрослый восполняет жизненный мир ребенка,

создает предпосылки для развития самостоятельности и детского психологического здоровья [10, 98-99].

В рамках концепции развития субъективной реальности в онтогенезе разрабатывается и модель базовых педагогических позиций взрослого в детско-взрослой общности (Г.А. Цукерман, В.И. Слободчиков). Основу составляет «благодатный», т.е. способствующий освоению ребенком человеческого способа жизни, характер отношения взрослого.

Взрослые в отношении к детям занимают различные позиции. Это «культурные» – умелец, учитель и «бытийные» – родитель, мудрец. Первые связаны с сохранением и передачей культурных норм и эталонов другим поколениям, а вторые – «с выращиванием и сохранением непосредственного ощущения и переживания радости, красоты и самоценности жизни» [14].

Данные позиции, подчеркивают авторы, составляют «всю материю» совместной жизни детей и взрослых и выступают исходными условиями полноценного развития. При этом позиционное самоопределение значимого взрослого становится источником определенных образовательных процессов. Так, позиция «родитель» обуславливает «выращивание жизнеспособного человека»; позиция «умелец» обеспечивает формирование специальных способностей; «учитель» – обучение всеобщим способам деятельности; «мудрец» – воспитание «всечеловеческого в человеке».

Несостоятельность базовых педагогических позиций значимого взрослого, их гипертрофия или извращение приводят к нарушению гармоничности отношений взрослого и ребенка, «психологической дисфункции совместности ребенка и значимого взрослого», что ведет к нарушениям развития, разрушению психологического здоровья ребенка [14].

Социально-психологическая модель стиля руководства малой группой является актуальной для понимания механизмов реализации воспитательной функции классным руководителем. По данным социально-психологических исследований, роль руководителя исполняется различными людьми по-разному. Поведение определяет не сама роль, а взаимодействие роли руководителя и его «Я», в основу типологии такого поведения положен «стиль руководства» [11, 136].

Проблема стилей руководства классом стала изучаться в нашей стране в конце 60-х годов XX столетия (А.А. Бодалев). Выявлены факторы, обуславливающие эффективность демократического и авторитарного стилей.

Белорусские исследователи выделили пять стилей отношения учителя к школьникам (начальные классы): активно-положительный, пассивно-положительный, ситуативный, пассивно-отрицательный, активно-отрицательный [2]. Отношение учителя определяет психологический климат группы и самочувствие каждого ребенка. При этом стиль руководства (отношения) педагога может создавать, по словам В.Б. Ольшанского, «угрожающий» или «развивающий» психологический климат, что имеет важное значение для педагогики.

В психологии учителя, развивающейся в настоящее время, наиболее устоявшимся является сочетание «стиль общения» (А.А. Леонтьев, В.А. Кан-Калик и др.). Проблеме педагогического общения посвящено множество исследований отечественных и зарубежных ученых. Особое внимание исследователи уделяют технике педагогического общения как компоненту педагогического мастерства. Владение техникой общения рассматривается как важнейший механизм воспитательного влияния педагога на ученика. Ядром этого механизма выступает способность воспитателя пользоваться словом, значимость которой подчеркивал В.А. Сухомлинский. «Каждое слово, звучащее в стенах школы, – писал он, – должно быть продуманным, мудрым, целеустремленным, полновесным и – это особенно важно – обращенным к совести живого, конкретного человека, с которым мы имеем дело ... чтобы не было обесценивания слов, а наоборот – чтобы цена слова постоянно возрастала» [12,140]. Слово учителя, по мысли педагога, – прежде всего орудие человечности, чуткости, терпимости. «Слово щадит и оберегает души подростка только тогда, когда оно правдивое и идет от души воспитателя, когда в нем нет фальши, предубежденности, желания «распечь», «пробрать»... Слово педагога должно прежде всего успокаивать» [12, 102].

«Слова учат, а примеры влекут» – гласит народная мудрость. Глубокий психологический смысл и педагогическое значение заключаются в словах Б. Шоу: «Леди отличается от цветочницы не тем, как она себя держит, а тем, как с ней себя держат». «Держать себя» – значит – «вести себя». Поведение педагога становится фактором, определяющим результативность его профессиональной деятельности.

С.Л. Рубинштейн, рассматривая проблему соотношения психологии и этики в работе «Человек и мир», писал: «Отвечая на вопрос, к а к воспитывать, мы говорим о том, что поведение людей строится в той или иной мере как воспитание, не в смысле менторства, поучения или выставления себя в качестве образца для других, а в том смысле, что все поступки человека выступают как реальное изменение условий жизни других людей. Таковы на самом деле все поступки, поскольку все они совершаются людьми, включенными во взаимоотношения друг с другом». Основным средством воспитательного воздействия психолог называет «воспитательный поступок» – «это поступок, предназначенный для других, который должен отвечать требованию – стать реальным условием надлежащей человеческой жизни других людей» [9, 372].

Проблема поведения рассматривалась многими научными дисциплинами в контексте различных подходов. Теоретическим средством анализа профессионального поведения педагога мы избрали положения субъектного подхода, разрабатываемого в отечественной психологии (Б.Г. Ананьев, С.Л. Рубинштейн, К.А. Абульханова-Славская, А.В. Брушлинский, Б.Д. Эльконин), а также положения философской психологии о единстве и обратимости внешней и внутренней форм, внешним и внутренним в самом человеке (Г.Г. Шпет).

Исследователи разграничивают понятия «поведение» и «деятельность». В самом общем понимании деятельность рассматривается как преобразование человеком среды и отдельных ее элементов, а поведение как изменение состояния человека относительно среды и регуляцию поступков. Такое подразделение носит относительный характер, поскольку всякая деятельность всегда включена в поведение, а всякое поведение в той или иной степени деятельно.

Безусловно, поведение неразрывно связано с какой-либо деятельностью, но это еще не сама деятельность.

Б.Г. Ананьев определяет поведение как основное средство объективации субъективной жизни личности, ее психологических процессов и сознания. Поведение – это индивидуальная форма общения, являющаяся основным средством объективации психики и сознания. Детерминация поведения (социальная по своей основе) необходимо включает мотивацию. Это позволяет установить типологическую вариативность поведения в пределах определенного характера, типа, темперамента [1].

В отечественной психологии различие между деятельностью и поведением определяется по осознанному мотиву. На это указывали Д.Н. Узнадзе, С.Л. Рубинштейн и др. Так, согласно С.Л. Рубинштейну, мотивы человеческой деятельности, вытекающая из потребностей и интересов, в своих «вершинных формах» основываются на сознании человеком своих общественных обязанностей. Деятельность человека становится поведением, «когда в его действиях и деятельности «ведущую роль начинает играть его отношение ... к нормам права и нравственности». Поведение включает в себе в качестве определяющего момента отношение к моральным нормам. Единицей поведения является поступок, который представляет собой «не всякое действие человека, а лишь такое, в котором ведущее значение имеет сознательное отношение к другим людям, к общему делу, к нормам общественной морали» [9, 358].

Поведение выступает формой проявления субъектности. Субъектность, по определению Б.Д. Эльконина, полагается «не как указание на кого-то, чье поведение наблюдается, на индивида (или группу), а на его (их) способ жизни». Порождающий свое поведение человек становится его субъектом.

Поведение человека сложно детерминировано. В отечественных источниках доминирует подход, в котором суть детерминации определяется через диалектику внешних и внут-

ренних условий, при этом акцент делается на внутреннем опосредовании внешних воздействий (С.Л. Рубинштейн).

Человек есть активный деятель, субъект, своими действиями преобразующий окружающий мир и себя самого. Поведение представляет собой систему действий, объединенных смыслом личностного самоопределения субъекта. Оно порождается личностными смысловыми образованиями и может быть «внедеятельностным», может быть тесно связано с определенной актуальной деятельностью, порождено ею, а может быть «сверхдеятельностным» или «междеятельностным» [15].

Р. Бернс справедливо заметил, что «поведение учителя в классе является продолжением его поведения вне стен школы, поскольку отношение к обучению и учащимся в принципе отражает его подход вообще к людям и различным жизненным ситуациям» [3,303]. Однако поведение педагога детерминировано и его профессиональной деятельностью, ее смыслами и ценностями.

Поведение педагога, как объективация его личностно-профессионального сознания, характеризуется прежде всего совокупностью социокультурных и др. ролей, коммуникативной направленностью, педагогический тактом, способами принятия профессиональных решений, методами разрешения конфликтных ситуаций, компетентностью.

Эмпирическое исследование, проведенное нами с подростками 5 – 9 классов, позволило получить факты, указывающие на некоторые особенности поведения классного руководителя. Общая идея исследования – классный руководитель глазами современного школьника. В эксперименте принимали участие учащиеся 5 – 9 классов МБОУ «Школа № 32 им. прп. Серафима Саровского». В качестве инструментов исследования были: методика незаконченных предложений «Классный руководитель – это ...», анкета, предполагающая выбор ответов, методика ассоциаций. Всего в исследовании приняло участие 136 школьников.

Анализ суждений подростков позволяет отметить некоторые тенденции.

Первая. Классный руководитель для всех подростков является значимым лицом, основная роль которого – создавать условия психологической безопасности в классе. Наиболее убедительно это прозвучало в ответе пятиклассника: «Классный руководитель нужен, чтобы не было никакой беды». В 9-ом классе основной признается ролевая позиция руководителя, организатора, о чем свидетельствуют следующие высказывания: «Если за нами никто не будет следить, то мы скатимся с горы и будем в самом низу»; «Без классного руководителя класс потеряет управление»; «Коллективу необходим умный и опытный руководитель»; «Смотрит за отношениями в классе и может помочь по школьным вопросам»; «без классного руководителя класс бы не сохранился».

В некоторых классах отмечается важность классного руководителя как помощника в учебных делах, как эксперта. Такие ролевые позиции, как «умелец», «фасилитатор», «старший друг», видимо, не получают реализации, что следует из советов школьников классному руководителю. «Он должен дружить, а не руководить»; «он должен стать нам верным другом» и т.п.

Вторая. Очевидно, что для большинства подростков значимость личности классного руководителя определяется прежде всего его способностью вносить ценностный вклад относительно группы как целого, создавать «развивающий» климат в классе, строить «помогающие» отношения, заботиться об успехах и самореализации школьников. Следствием этого выступает чувство удовлетворенности подростков различными аспектами жизни класса, ощущение полноты и содержательности жизни в школе, чувство уверенности в себе и ощущение самоценности.

Третья. Компетентность классного руководителя как опыт, обеспечивающий эффективность поведения, деятельности или социального взаимодействия с людьми, позволяющий принимать эффективные решения в конкретной ситуации, принимается подростками как важнейшая ценность и характеристика его поведения. Показательны в этом отношении суждения школьников «от противного»: «вместо того, чтобы вызывать мам двоечников, в

наказание отправлять их с урока домой» (5 класс); «не закрывать глаза на проблемы» (8 класс); «нужно быть готовым к неожиданным ситуациям со стороны учеников» (8 класс). Актуальными средствами решения классным руководителем профессиональных проблем подростки считают «знание своего предмета», юмор и внешний вид (современный стиль одежды).

Четвертая. Педагогический такт – составляющая поведения классного руководителя – выступает механизмом реализации воспитательной функции. Педагогический такт мы рассматриваем как понимание и принятие педагогом самобытности развивающегося человека, отношение, соразмерное его возрастным и личностным возможностям, согласованное с его субъективным опытом. Тактичность педагога обеспечивает баланс социализации и индивидуализации в образовательном процессе, индивидуальное корректирование личностного развития, инициирует индивидуальное проявление личностного «Я» и его достойного утверждения в микросреде класса.

На это указывают суждения и пожелания подростков классному руководителю: «поменьше орать», «не высмеивать учеников», «не кричать на детей», «он не должен быть безучастным», «не выживать из класса учеников, которые ему не нравятся», «справедливо относиться к ученикам», «получше относиться к некоторым субъектам из класса», «не критиковать учеников при множестве учеников», «не надо орать на детей, с криком они еще больше начинают ненавидеть вас», «понимать учеников и принимать их, как они есть».

На основе полученных фактов, а также анализа материалов анкетирования 18 классных руководителей школ г. Курска нами предложена эмпирическая классификация стилей поведения классного руководителя. Стиль поведения мы рассматриваем как индивидуально-типические особенности целостной, относительно устойчивой системы способов, методов, приемов взаимодействия педагога с воспитанниками с целью эффективного и качественного решения образовательных задач.

Определяющими измерениями (основаниями) поведения педагога являются такт и коммуникативная направленность. Понятием «коммуникативная направленность» обозначается система доминирующих способов обмена ценностями, действиями, умениями и навыками и стратегий психологического воздействия на партнера. Мы использовали имеющиеся в литературе описания коммуникативной направленности (С.Л. Братченко). Педагогический такт и коммуникативная направленность педагога являются объективацией его ценностно-смысловых установок и ориентаций, составляющих мотивационную основу профессионального поведения.

В соответствии с названными основаниями можно выделить следующие стили поведения классного руководителя.

Контструктивно-помогающий стиль поведения характеризуется диалогической коммуникативной направленностью, доминированием ценностей принятия и понимания ребенка, уважения его прав, ориентация на сотрудничество. Такое поведение означает предоставление свободы самореализации и передаче ответственности за принятие решений подростку, способность к глубинному контакту, «эмпатическому пониманию», осторожное отношение к оценкам и оценочным суждениям.

Авторитарный стиль. Такой педагог не ориентируется на «среднеарифметического» школьника, «не обременяет себя» обращением и пониманием индивидуальности; стереотипен в установках, оценках и способах решения проблем; избирателен и субъективен. Ведущий способ регулирования отношений – оценивание всего и всех, различные «санкции». Доминирующие ценности – ценности самоутверждения.

Манипулятивный стиль. Педагог полагает себя субъектом, имеющим право и способность на самостоятельное мышление. Ученик принимается как субъект деятельности по освоению предмета, поэтому оценивается как «достойный уважения», если успешно учится и «не доставляет хлопот». Основная стратегия воздействия – «интенциональная» (термин Г.А. Ковалева), когда классный руководитель стремится оказывать преобразующие воз-

действия на учеников, на класс. Для этого ему необходимо специальное психологическое знание, которое ему позволило бы успешно управлять поведением. Тип коммуникации – манипулятивный, доминирующими ценностями являются этические и ценности самоутверждения.

Индифферентный стиль характеризуется конформным типом коммуникации, позицией невмешательства. Лишь в случае крайней необходимости вмешивается в жизнь класса и отношения. Доминирует ситуативный подход и ориентация на нормативные ценности. Наиболее точно такой стиль описан ученицей 9-го класса одной из школ. «Я учусь в девятом классе. Учиться неинтересно, скучно. В школе никаких событий и мероприятий не происходит. У нас класс недружный, каждый сам по себе. Учителя у нас хорошие. Знают свой предмет и к нам относятся хорошо: поругают, если надо, или посмеются вместе с нами. Но жизнь скучная, без радостей».

В.А. Сухомлинский подчеркивал, что гармония внутреннего и внешнего (общение, поведение) – ключ к успешному воспитанию. Педагогу необходимо активно и сознательно *строить* свое поведение, которое должно стать орудием созидания, а не разрушения. Так, плодотворной можно считать установку К. Роджерса, в которой деятельность классного руководителя уподобляется работе психотерапевта, который не формирует человека, стараясь отлить его в заранее задуманную форму, а помогает подростку найти в себе то положительное, что в нем уже есть, но, возможно, искажено, забито, спрятано.[8]

Список литературы

1. Ананьев, Б.Г. Психология и проблемы человекознания. – М., 1996.
2. Березовин, Н.А., Коломинский, Я.Л. Учитель и детский коллектив. – Минск, 1975.
3. Бернс, Р. Развитие Я-концепции и воспитание. – М., 1986.
4. Касьянова, К. К вопросу о русском национальном характере. – М., 1991.
5. Кричевский, Р.Л., Рыжак, М.М. Психология руководства и лидерства в спортивном коллективе. – М., 1985.
6. Психология развивающейся личности /Под ред. А.В. Петровского. – М., 1987.
7. Развитие общения у дошкольников /Под ред. А.В. Запорожца, М.И. Лисиной. – М., 1974.
8. Роджерс, К.Р. Становление личности. Взгляд на психотерапию/ Пер. с англ. М. Злотник. – М., 2001.
9. Рубинштейн, С.Л. Проблемы общей психологии. – М., 1976
10. Слободчиков, В.И., Шувалов, А.В. Антропологический подход к решению проблемы психологического здоровья детей //Вопросы психологии. – 2001. – №4.
11. Социально-психологический климат коллектива: Теория и методы изучения. – М., 1979.
12. Сухомлинский, В.А. Рождение гражданина. – М., 1971.
13. Ушинский, К.Д. Собр. соч.: В 11 т. – М.; Л., 1948. – Т.2.
14. Цукерман, Г.А., Слободчиков, В.И. Мы, взрослые и другие люди // Семья и школа. 1989. – №№11, 12; 1990. №№1, 2.
15. Эльконин, Б.Д. Введение в психологию развития. – М., 1994.

MÓL ANNA,
MICULA EWELINA
Cracow, Poland, Pedagogical University of Cracow
mol.anna.96@o2.pl

A COMPARATIVE ANALYSIS OF THE NEW EDUCATION STRUCTURE FROM 1 SEPTEMBER 2017 REFORM CONSIDERING THE EARLIER EDUCATION SYSTEM IN SCHOOLS

The current reform of the school structure has like the previous reform, advantages and disadvantages. New education structure reform from 1 september 2017 responds to the needs of the labor market and society. This analysis of both reforms was created on the surveys and journalistic articles.

Keywords: school reform, changes, education, school system, advantage, drawback

People began speaking about reforming the education system in 2014, when the political party Prawo i Sprawiedliwość (Law and Justice) published in its journal the plan to move high school from 3 to 4 years, going back to 8-year primary school and removing the secondary school step altogether. One year later according to a survey conducted by Instytut Badań Rynkowych i Społecznych (Institute of Social and Economic Research) in 2015 70% citizens were inclined towards this change [1]. Some trade unions and the opposition including Platforma Obywatelska, Nowoczesna and Polskie Stronnictwo Ludowe were however against the reform.

Between 2016/2017 some new changes were introduced by Ministry of Education. Among those were the abolition of obligatory school for 6-year-olds removing the 6th grade final exam, tightening the dotation system for non-public schools, making the grant system for professors more uniform and introducing a central register of disciplinary statements against teachers.

Beata Szydło and Anna Zalewska started the reform on the 1st of September.

Finishing 8-year primary school students now have the option to choose a 4-year high school, or a 5-year technical school, 1st degree 3-year trade school and 2nd degree trade school which replaced vocational schools of the past. We can see similarities to the changes in 1968, which introduced a 2-step system at schools.

The preceding model had primary schools lasting 6 years, then a 3-year secondary school after which one could choose a 3-year high school, a 3- or 4-year vocational school. Additionally, between 2002 and 2014 there were 3-year profiled high schools, but on 1st of September 2012 they were discontinued, along with complementary high schools and 3-year complementary vocational schools.

This reform has differing opinions among the public. Most people who were in favour of these changes in 2015 later changed their attitude towards negative. Many believe that removing the secondary 3-year school stage and squeezing the material of these 3 years into the last two grades of primary school will lead to an increased stress among students and overpopulation at schools which are not prepared to handle this change [3]. This is further confirmed by Children's Rights Spokesperson, who points to letters sent by parents worried that their children might not be able to cope with the situation. Another often criticized change is sending 6-year olds back to kindergartens. Critics cite the fact that in more than 24 countries in Europe the schooling obligation is realized between the ages of 4 and 6. The survey conducted in March 2017 showed that only 57% of people were for the reform, 20% less than in 2015. 24% were against.

The new reform was dealt another blow in September 2017 - The Provincial Administrative Court ruling regarding the unpublishing of the names of people responsible for the core curriculum by the Ministry of Education. Przestrzeń dla Edukacji foundation (Space for Education) lodged a formal complaint against the Ministry, saying that the authors of curriculum are working for the public, and thus, should be known. Anna Zalewska on the other hand claimed it wasn't necessary because they had little influence on the final form of the curriculum. Despite the Court

ruling in favour of the complaint, the Ministry didn't publish the names, fearing personal harassment would befall these people [6].

In 2019, because of the reform, two years will simultaneously start the 1st grade of high school. This will be 700 000 students, which may cause schools to overflow, leading to uncomfortable conditions and possibly even lack of space in classrooms. The Ministry claims students will be separated into different places and created an informational campaign for parents to prepare for the coming change.

According to teachers trade union, closing down secondary schools led to 6500 teachers losing their jobs, with 18500 working less hours or in more than one school. This might also have a negative influence on the teaching standards, due to increased stress on the teachers, working in fear of being made redundant.

Earlier reform, in 1999, also had its supporters and critics. The creation of secondary schools was thought to have been responsible for increased aggression among teenagers, less retention of studied material and marginalization of vocational schools. During that time the teachers trade union organized a strike in front of the Ministry building and collected 230 thousand signatures against the reform, claiming it would invite chaos into education.

The main goal of new educational laws passed in 2017 was the creation of a unified organizational structure for schools and prolonging both the actual and behavioral learning process for a given group of peers. It was supposed to be an answer to the social expectations and the beginning of a modern education system.

What was the goal of the 1999 reform though? And was it realized? In one word, no. The creation of secondary schools was supposed to give everybody equal opportunities and raise the teaching standards. It turned out that instead of allowing students to catch up, secondary schools actually increased the gaps in knowledge between students from different schools and backgrounds. There was also an imbalance between varying schools, with the so-called "children from good homes" having a higher chance for a better education.

The reform failed in many ways: secondary schools were supposed to be "pre-high school", closely connected to the next level of education; instead they were entangled deeply with primary schools, half of them being literally in the same building. 60% of secondary schools never reached their population goals. Equal opportunities became a myth when another change introduced an unlawful selection process for candidates.

Shortening high school stage from 4 to 3 years created this idea of a "preparation course" to the Matura exam, because the required material didn't fit into the allotted time. What proves that point is the negative opinion of 26 in 37 university provosts about students' knowledge after finishing the high school stage. They cited the shorter duration as the cause.

Vocational schools had the highest number of unemployed graduates - around 40%. In the new reform we have a 2-stage trade school, which is supposed to better prepare people for work or further education. Up until now if you didn't successfully gain a diploma after a vocational school, you couldn't be educated further, which has been changed.

The new changes seem to work also because of demographic low (baby bust). Since 2005/2006 the number of students in secondary schools had been falling, while the number of secondary schools increased, creating further budget problems. Plenty of research shows this reform will succeed, allowing students to study a well-suited curriculum which will be a good basis for further education.

Considering all the examples in the 1999 and the 2017 reform, any change in the system invites chaos and some unforeseen consequences. It depends on many factors outside education - mainly the social and economic growth of our country. The society needs to be ready for new things and learn from past mistakes, because that is the only way to move forward. Citing Miroslaw J. Szymański from his book "W poszukiwaniu drogi- szanse i problemy edukacji w Polsce" (Looking for the Way - Opportunities and Problems of Polish Education) - "change is an integral part of social life" [11].

References

1. Sondaż: „Czy Polacy chcą sześciolatki szkołach i likwidacji gimnazjów?”, Newsweek.pl, 31 października 2015, [dostęp 2019-03-30]
2. <https://men.gov.pl/>, [dostęp 2019-03-30]
3. Renata Kim, Anna Szulc. „Kiedys to odkrecimy. Newsweek Polska”. 39, 2018.
4. [http://natemat.pl/220809,,co sie dzieje w VII klasach-do rzecznika praw dziecka, przychodzi wiele skarg od rodzicow 12-13 –latków”](http://natemat.pl/220809,,co sie dzieje w VII klasach-do rzecznika praw dziecka, przychodzi wiele skarg od rodzicow 12-13 -latkow”), [dostęp 2019-03-30]
5. Referendum edukacyjne: ZNP składa podpisy. Zalewska: „To polityczna robota – Edukacja”, <portalsamorządowy.pl> [dostęp 2019-03-31]
6. <http://wyborcza.pl/>, drugi sąd orzeka że men musi ujawnić nazwiska ekspertów którzy tworzyli nowe podstawy programowe”, <http://wyborcza.pl/> [dostęp 2019-03-31]
7. <https://www.tvn24.pl/> „reformacja edukacji fala zwolnień nauczycieli”.
8. Patryk Osowski, „Stoi na czele nauczycieli od blisko 20 lat. Kim jest Sławomir Broniarz?”, <wiadomosci.wp.pl>, 31 marca 2017 [dostęp 2019-03-31] (pol.).
9. Marta Zachorska, „Sukcesy i porażki reformy edukacyjnej”, 2017,
10. Minister Edukacji Narodowej, „Stanowisko w sprawie reformy oświaty”, 2017,
11. Mirosław J. Szymański, „W poszukiwaniu drogi- szanse i problemy edukacji w Polsce”, 2004.

**ПАРГУНЬКИН ОЛЕГ ВЛАДИМИРОВИЧ,
БЕЛЯЕВА ЕВГЕНИЯ АЛЕКСАНДРОВНА**

г. Казань, ФГБОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»
zhenchum@gmail.com

**СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ
АДАПТАЦИИ ВЫПУСКНИКОВ ДЕТСКИХ ДОМОВ
И ПУТИ ИХ РЕШЕНИЯ**

В статье рассматриваются проблемы трудоустройства и социализации детей выпускников детских домов, и пути их решения в условиях правового поля Российской Федерации.

Ключевые слова: дети, лишенные родительского попечения, социализация, выпускники детских домов, трудоустройство, детский дом,

На сегодняшний день проблема трудоустройства выпускников детских домов является актуальной. Мы знаем, что момент перехода из детства во взрослую жизнь сложен для любого ребенка, особенно для детей-сирот, которые выросли в учреждении, которое оторвано от реального мира.

Проблемы трудоустройства и социализации выпускников детских домов связаны с рядом причин. Давайте попробуем рассмотреть некоторые из них.

Результаты областного мониторинга социальной ситуации среди выпускников детских домов и приемных семей (только что прошли анкетирование 816 человек) в местах локального проживания в Ленинском, Кировском, Калининском, Первомайском районах Новосибирска, например, позволяют сделать следующие выводы:

- 1) 80% выпускников не имеют мотивации к работе (не работают -67%, хотя работают 11%),
- 2) особенно глубоко разработанные потребительские настройки,
- 3) безответственное материнство,
- 4) отсутствие навыков бюджетного планирования, управления денежными средствами, крайне слабые бытовые навыки. Выпускники не знают или не считают необходимым выполнять свои обязанности по содержанию, оплате жилья, более половины из них имеют большие долги.

Как правило, выпускники не имеют профессии, нет перспектив трудоустройства и, следовательно, средства к существованию ограничены скудным размером пособий. Некоторые выпускники находят выход из ситуации при рождении второго или третьего ребенка.

Выпускники имеют низкий уровень психологической готовности к материнству, отсутствие навыков по уходу за ребенком, навыков и знаний в области развития, воспитания детей. Все это приводит к высокому риску социального сиротства.

Правовая неграмотность и правовой нигилизм выпускников также усложняют ситуацию с адаптацией и социализацией выпускников, они не могут реализовать свои права, а также совершать правонарушения или сами становятся мишенью для мошенников. В местах местного проживания действуют активные преступные элементы, преследующие цель освоения жилья и денег, полученных при освобождении из детдома или ПУ. Выпускников запугивают, обманывают, шантажируют и в конечном итоге оставляют без крова.

По нашим данным, категория выпускников, совершивших противоправные действия и посещавших места содержания под стражей, составляет 5-7% от числа проживающих в местных местах проживания. Им также нужна особая социальная поддержка.

Достижение 23-летнего возраста выпускником не свидетельствует о его социальной зрелости и успешной адаптации, большинство из них нуждаются в помощи и поддержке, особенно инвалиды, матери-одиночки и семьи с маленькими детьми, лица, вернувшиеся из тюрьмы.

Несмотря на развитие в последние годы форм семейной жизни детей-сирот, выпускники приемных и опекунических семей в большинстве своем также не социализируются, по достижении совершеннолетия отношения с замещающими родителями не поддерживаются, а также нуждаются в помощи и поддержке.

В рамках постинтернатной поддержки кураторы, юристы, психологи на местах оказывают помощь в поиске работы, трудоустройстве, регистрации в службе занятости, в непрерывном образовании в сменных школах, в ПУ, в прохождении медицинской и социальной экспертизы, в получении высокой -техническая медицинская помощь, при разработке социальных пособий и выплат детям, включая материнский капитал, средства на жилье, помощь в получении пособий и пособий, развитие навыков организации жизни, ухода за детьми, восстановление утраченных связей с родственниками, и т. д. Но отсутствует системность таких мер и порядок организации мероприятий на местах.

Эффективной формой поддержки детей-сирот в конце их пребывания в организации для детей-сирот является поддержка после посадки, которая устанавливается для выпускников на основе контракта о поддержке после посадки и обеспечивает различные формы помощи в социальной адаптации лиц этой категории как от 16 до 18 лет, так и в возрасте от 18 до 23 лет, готовят их к самостоятельной жизни, принимают меры по защите их прав.

В настоящее время порядок поддержки после посадки определен в ряде субъектов Российской Федерации (более 14 субъектов разработали и приняли законы). Опыт регионов показывает, что подобные мероприятия значительно сокращают количество детей, оставшихся без попечения родителей, чьи родители сами являются выпускниками детских домов.

В соответствии с законопроектом об организациях для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, планируется создание специальных подразделений-центров поддержки после посадки. Основные функции центров постинтернатной поддержки - отбор и подготовка наставников для сопровождения выпускников, оказание им консультативной, правовой, психологической, социально-педагогической и иной помощи, помощь в получении образования и трудоустройстве выпускников. Реформа организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, направлена на деинституционализацию региональной системы детских домов. Расширяет полномочия своей деятельности и является эффективной мерой по использованию человеческих ресурсов этих организаций, которая отвечает требованиям единой государственной политики по снижению сиротства в России. Предлагаемый закон направлен на обеспечение раннего предупреждения социального си-

ротства и оказание своевременной помощи выпускникам детских домов и школ-интернатов с целью их успешной адаптации к обществу, а также снизит риск, а в некоторых случаях предотвратит их попадание в категорию граждане, совершающие противоправные действия и преступления.

Анализ нормативно-правовой базы и гражданских инициатив в отдельных областях показывает, что в Российской Федерации существует достаточное количество нормативных правовых актов, обладающих широким спектром прав и гарантий для выпускников школ-интернатов в сфере труда. Постинтернатная поддержка выпускников свидетельствует о том, что у подавляющего большинства учащихся учреждений для детей-сирот сформировался особый социально-психологический статус, который характеризуется наличием вредных привычек, низким уровнем мотивации труда, правовой грамотностью, личностными деформациями, которые приводят к большим трудностям в социальной адаптации этих детей. Практически указанная категория детей-сирот и лиц из их числа нуждается в повторной социализации.

Вступая в самостоятельную жизнь, выпускники сталкиваются с проблемами получения (поиска) жилья, поиска работы, организации жизни, питания, взаимодействия с широким обществом, организации свободного времени, получения медицинской помощи, создания и содержания собственной семьи. и много других проблем. Выпускники испытывают дискриминацию со стороны внешнего мира (неприятие, нетерпимость), для них существует высокий риск причастности к криминальному сообществу, риск стать объектом мошенничества. У большинства выпускников не сформировано адекватного понимания общества, его культуры и ценностей, не развиты социально значимые качества, способствующие реализации адаптационных возможностей и механизмов социализации.

Проблемы адаптации в период постинтернатной жизни усугубляются существующей системой местного расселения выпускников организаций и замещающих семей в определенных микрорайонах. В этих условиях механизм естественной адаптации не работает, потому что нет благоприятной социальной среды.

Кроме того, следующие направления должны быть включены в деятельность Службы постинтернатной поддержки:

1. Организация работы детского дома по подготовке воспитанников детского дома к выпуску.

2. Юридические консультации, включая информацию о правах, гарантиях и льготах, а также помощь в реализации этих прав.

3. Предоставление консультаций по вопросам жилищных условий, в том числе помощь в реализации права на жилье, при разработке пенсий, пособий, субсидий на оплату коммунальных услуг и т. д.

4. Помощь в получении профессионального обучения, трудоустройства, общественных работ, временной работы и т. д.

5. Обеспечение выпускников детского дома временным жильем, при необходимости, на условиях проживания в социальной гостинице.

Таким образом, сопутствующие услуги школы-интерната помогут устранить проблемы трудоустройства и социализации выпускников детских домов, путем решения следующих задач:

1. Организовать работу детского дома для информирования учеников об их правах на образование, работу, жилье и т. д., об их обязанностях, возможных трудностях и путях их преодоления. Организовать работу по обучению навыкам самостоятельного решения жизненных проблем.

2. Участвовать в работе по защите имущественных прав и законных интересов детей в детском доме, информировать детей об этой работе и ее результатах.

3. Определить наиболее эффективные формы и методы работы специалистов детского дома в процессе социально-психологического, социально-педагогического и социально-правового воспитания детей.

4. Разработать и реализовать индивидуальные планы поддержки на период от 16 до 23 лет на основании договора с выпускниками детского дома.

5. Организовать прием лиц из числа детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, с проведением консультаций и оказанием помощи в решении возникающих вопросов и проблем: образовательных, жилищных, семейных и других.

6. Наладить сотрудничество с субъектами постинтернатной поддержки: муниципальными властями и их учреждениями; служба занятости, другие организации, в сотрудничестве с которыми осуществляется реализация прав и решение возникающих проблем выпускников детского дома.

7. Проводить диагностику и контролировать процесс адаптации выпускников к условиям самостоятельной жизни.

Таким образом, послезузовская поддержка выпускников является вынужденной, но крайне необходимой мерой помощи несоциализированным выпускникам организаций инвалидов, сирот, замещающих семьи в условиях самостоятельной жизни.

Исходя из вышеизложенного, категории лиц, подлежащих постинтернатной поддержке, должны включать как выпускников организаций для выпускников детских домов, так и выпускников замещающих семей. Условия поддержки должны быть индивидуальными, в зависимости от степени социализации, и не ограничиваться возрастом 23 года.

Список литературы

Нормативные акты:

1. Указ Президента РФ от 01.06.2012 N 761 "О Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012 - 2017 годы"

2. Постановление Правительства РФ от 24.05.2014 N 481 "О деятельности организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, и об устройстве в них детей, оставшихся без попечения родителей"

Литература:

1. Аргунова Л. Социализация выпускников детского дома // Беспризорник. - 2016. - N 5. - С. 21-23.

2. Байер Е. Жизнеустройство детей-сирот // Соц. педагогика. - 2016. - N 3. - С. 118-121.

3. Бобылева И. А. Семейное сопровождение постинтернатной адаптации сирот // Вестн. психосоц. и коррекционно-реабилитационной работы. - 2017. - N 1. - С. 69-75.

4. Вербицкая О. В. Наша задача - помочь ребенку адаптироваться в социальной среде // Дополн. образование и воспитание. - 2018. - N 3. - С. 63-64.

5. Курилко Л. В. Постинтернатный патронаж - современная форма социализации выпускников детских домов // Соц. работа. - 2016. - N 3. - С. 52-57.

6. Нелидов А. Л. Психологическое обеспечение социальной адаптации воспитанников детского дома // Вестн. психосоц. и коррекционно-реабилитационной работы. - 2015. - N 2. - С. 31-39.

7. Орсаг Ю. В. Модель службы сопровождения профессионально-личностного становления воспитанников Детского дома // Вестн. психосоц. и коррекционно-реабилитационной работы. - 2017. - N 1. - С. 50-69.

8. Орсаг Ю. В. Социальное партнерство детского дома как средство поддержки социально-профессионального становления воспитанников // Шк. и пр-во. - 2018. - N 8. - С. 54-56.

9. Радина Н. К. Вклад "непсихологических" факторов в адаптированность выпускников интернатных учреждений : дайджест // Психология обучения. - 2014. - N 12. - С. 47-48.

10. Радина Н. К. К вопросу о трудностях профессиональной социализации выпускников детских домов и интернатов // Журн. прикладной психологии. - 2015. - N 4. - С. 50-55.

11. Шабанова С. Состояться человеком // Народ. образование. - 2017. - N 7. - С. 237-240.

ПОРОШИНА ТАТЬЯНА ИВАНОВНА
г. Челябинск, Челябинский государственный
институт культуры
tatianaporoshina@yandex.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ ВОЛОНТЕРОВ В СОЦИАЛЬНО-ЗНАЧИМОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В настоящее время волонтерство находится в фокусе внимания общественности: государственных и негосударственных молодежных организаций, правительства, а также частных лиц. Живой интерес к волонтерским организациям и частному волонтерству обусловлен способностью к формированию определенных духовно-нравственных ценностей у лиц, включенных в волонтерскую деятельность. Целью написания данной статьи является определение и классификация основных духовно-нравственных ценностей, а также механизмов их формирования. Мы раскрываем сущность социально-значимой деятельности и ее аспектов, которые оказывают влияние на формирование ценностей в среде волонтеров. Актуальность проблемы исследования обусловлена тем, что большая часть социально-активной молодежи, которая является духовно-нравственным ядром современного мира, так или иначе вовлечена в волонтерскую деятельность. Волонтерство продолжает лучшие традиции пионерской и комсомольской организаций, действовавших в СССР. Важность волонтерства официально признана на государственном уровне, и 2018 год по Указу Президента РФ В.В. Путина был объявлен годом добровольца (волонтера).

Ключевые слова: духовно-нравственные ценности, волонтер, волонтерство, социально-значимая деятельность.

Невозможно переоценить роль волонтерства в современной России. Волонтеры принимают активное участие, практически, во всех аспектах социально-значимой сферы. В нашей статье нам предстоит разобраться за счет чего волонтерство набирает популярность, куда направлен вектор развития волонтерских движений, какие духовно-нравственные ценности формируются у волонтеров и какое влияние эти ценности оказывают на объекты волонтерской деятельности. Также мы рассмотрим предлагаемые разными авторами классификации духовно-нравственных ценностей.

Согласно Указу № 583 от 06.12.2017 «О проведении в Российской Федерации года добровольца (волонтера)» [19] в 2018 году под эгидой волонтерских движений было проведено свыше 160 федеральных мероприятий и внедрен ряд программ. Ключевыми событиями для волонтеров оказались Чемпионат Мира по Футболу, Всемирная Универсиада в Красноярске, международная акция «Благодарю», Всероссийская акция «Марафон добрых дел» [10].

Особое внимание проблеме волонтерства начали уделять в России еще на рубеже XX и XXI веков, когда смена парадигм общества потребовала становления нового современного образа творца добрых дел. Интересно отметить, что ранее термин волонтер обозначал «исключительно солдат-добровольцев» [1]. В наше время под волонтерством мы понимаем «широкий круг деятельности, включая традиционные формы взаимопомощи и самопомощи, фандрайзинг, официальное предоставление услуг и другие формы гражданского участия, которая осуществляется добровольно на благо широкой общественности без расчёта на денежное вознаграждение» [1]. Н.В. Тарасова определяет волонтерство как «добровольную, социально значимую деятельность людей независимо от возраста, расы, пола и вероисповедания в мероприятиях, направленных на решение социальных, культурных, экономических, экологических проблем в обществе, не связанных с извлечением прибыли». [14 с. 47]

Официальная кемеровская региональная общественная организация «Молодежная инициатива» определяет социально значимую деятельность как «нормативно организованный цикл процессов человеческой активности, направленный на удовлетворение какой-либо социально значимой потребности». Деятельность волонтерства признана социально-значимой, что отражается в трудах С. Б. Синецкого, Р.А. Литвак и К.И. Хаджалиева [8, 9, 15, 21]. Необходимо выделить следующие популярные направления волонтерства:

1. Экологическое волонтерство. Экологическое волонтерство предполагает благоустройство различных территорий: лесов, парков, жилых кварталов, утилизацию бытовых отходов. В качестве примера можно привести челябинские проекты экофлот «Время Че», Чистомэн, «Сделаем!», акция «Разделяй-ка», направленная на раздельный сбор мусора.

2. Зоозащита. Цель зоозащиты – оказание помощи попавшим в беду бывшим домашним и диким животным. Волонтеры занимаются лечением и устройством животных в добрые руки, а также активно ведут просветительскую деятельность, направленную на гуманное отношение к животным, необходимость стерилизации и своевременной вакцинации. Еще одним подвидом деятельности зоозащитных организаций является продвижение вегетарианства, отказ от натуральных меховых и кожаных изделий и активная агитация отказа за действиями диких животных в цирковых представлениях. Примером таких волонтерских организаций в Челябинске являются фонд Карена Даллакяна «Спаси меня», приюты «Котопес», «Приютёнок», «Я живой», «Наш дом».

3. Поисково-спасательное волонтерство. Волонтеры оказывают помощь родным и близким пропавшим без вести людей, помогают пострадавшим от природных катаклизмов, терактов, бытовых аварий. Волонтеры активно сотрудничают с правоохранительными органами и МЧС. Примерами такого волонтерства являются поисково-спасательные отряды «Легион-спас» и «Лиза Алерт».

4. Педагогическое волонтерство. Этот вид волонтерства связан с проведением бесплатных занятий по различным предметам в целях оказания помощи детям-инвалидам, детям из неблагополучных семей, детям, страдающим серьезными заболеваниями, а также талантливым детям. Также сюда можно включить и проведение массовых мероприятий. Примером может являться праздник, организуемый 19 января ежегодно гимназией №1 г. Челябинска «Зима Уральская». Компания «Profi.ru» («Ваш репетитор») постоянно проводит акции по бесплатному обучению онлайн детей, живущих в глубинке, детей-инвалидов и сирот.

5. Событийное волонтерство. Этот вид волонтерства предполагает помощь в организации и проведении культурно-массовых и спортивных мероприятий. Сюда относится встреча гостей мероприятия, устные и письменные переводы в случае, если присутствуют иностранные участники и т.д. Ярким примером такого волонтерства является помощь на Олимпиадах и на ЧМ по футболу.

6. Социальное волонтерство. Это довольно широкое понятие, которое включает в себя различные виды добровольной помощи, будь то помощь инвалидам, пожилым людям, бездомным или просто посадка деревьев. [12]

7. Волонтерство в религиозной сфере. Это особый вид волонтерства, не входящий в указ Президента о годе добровольца. Данный вид волонтерства основан на служении Богу, и добрые дела человек совершает «по велению Божию» и по канонам, прописанным в Библии (Коране и т.д.). Главными духовно-нравственными ценностями для таких людей будут ценности религиозные, которые не входят в спектр нашего исследования.

Необходимо отметить, что волонтерство не имеет ограничений по возрасту, и абсолютно каждый делающий может найти себе задачу по силам. Указанная нами выше волонтерская деятельность может подразделяться территориально на точечную, ло-

кальную, региональную, международную. Несмотря на то, что виды волонтерской деятельности крайне разнообразны и предполагают наличие у волонтеров качеств специфических для их рода деятельности, есть основополагающие духовно-нравственные ценности, без которых человек не будет способен вести волонтерскую деятельность.

В волонтерской деятельности несколько больше, чем в других сферах выражено противопоставление материальных и духовных ценностей, поскольку предполагается, что волонтер должен заниматься выбранной им деятельностью на безвозмездной основе. Следовательно, в фокусе нашего внимания оказываются ценности духовные. Существует огромное количество определений духовно-нравственных ценностей. Мы разделяем мнение С.В. Долиной о том, что понимаем духовные ценности как нравственные, познавательные, эстетические, религиозные идеи, представления, знания. В эту же группу включают общественные идеалы, установки и оценки, нормативы и запреты, цели и проекты, эталоны и стандарты, принципы действия, выраженные в форме нормативных представлений о благе, добре, зле, прекрасном и безобразном, справедливом и несправедливом, правомерном и неправомерном, о смысле истории и предназначении человека [3, с. 145]. А.М. Русецкая полагает, что нравственные ценности - это ценности, сложившиеся в обществе и признаваемые в отношениях среди людей (добросовестность, порядочность, честность, уважительность и пр.). Духовные ценности характеризуются отношением к религии, высшим идеалам, прекрасному [13, с. 10]. Е.Н. Сухоленцева определяет духовно-нравственные качества как «совокупность принятых и хорошо усвоенных моральных норм, принципов и правил, которые под влиянием возникших гуманных чувств, применяются добровольно правильно [18, с.2].

Мы соглашаемся с мнением Л.Н. Плотниковой, которая выделяет такие общечеловеческие нравственные ценности, как добро, уважение, ответственность, старательность, добросовестность [11, с. 44] Эти ценности универсальны и применимы в любом виде волонтерской деятельности. Необходимо отметить, что все виды волонтерской деятельности базируются на принципах гуманизма, дают возможность самореализации, выявления собственных новых качеств. Волонтер должен получать моральное удовлетворение от своих поступков, поскольку это удовлетворение наряду с общественным признанием является самым главным вознаграждением волонтера за проведенную им работу. Очень многие виды волонтерской деятельности, за исключением событийного волонтерства, требуют способности сострадать. Сострадание на протяжении многих лет было включено в категорию религиозных духовно-нравственных ценностей. Также духовно-нравственная ценность, необходимая для осуществления педагогического волонтерства и защиты – способность проявлять любовь к живым существам, будь то люди или животные.

В заключение необходимо сделать вывод о том, что волонтерство является жизненно необходимой структурой нашего общества. Благодаря волонтерству у его участников формируется и закрепляется система духовно-нравственных ценностей, общих и частных, способных удовлетворить современный социальный заказ правительства и общества в целом. Волонтерство имеет поддержку на уровне государства, и это способствует росту его популярности. Волонтерство можно расценивать как универсальный духовно-нравственный институт, дающий возможности роста и самореализации всем его участникам.

Список литературы

1. Википедия. Свободный словарь <https://ru.wikipedia.org/wiki/>
2. Вязова Н. В., Смолярчук И. В. Профессиональное психологическое волонтерство как условие подготовки будущего специалиста к социально значимой деятельности в регионе // Гаудеамус. 2007. – №12.

3. Долина С. В. Трансформация нравственных ценностей в современном информативно-коммуникационном пространстве // Ученые записки ОГУ. Серия: Гуманитарные и социальные науки. – 2012. – №1 – С. 144-147.
4. И. Б. Игнатов, С. Г. Сопунова Духовно-нравственное воспитание молодежи как ценностный ориентир современного общества // История и педагогика естествознания. – 2018. – №4.
5. Игнатъева, В. В. Педагогические факторы духовно-творческого становления личности в образовательном процессе / В. В. Игнатъева. – Красноярск: СибГТУ, 2000. – 272 с.
6. Кемеровская региональная общественная организация «Молодежная инициатива» <http://www.rbs-kuzbass.ru/pm-ytim-50del/pm-ytim-2007/268-kat33-2007-8>
7. Крохалева А.Б., Белов В.М. Человеческий фактор в системе социально значимой деятельности // МСнМ. – 2017. – №4 (44).
8. Литвак Р.А., Блясова И.Ю. Роль социокультурной среды региона в социализации личности подростка // Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств. 2016. №34.
9. Литвак Р.А., Гревцева Г.Я. Социокультурная деятельность как средство гражданского воспитания в трудах А. С. Макаренко // Вестник ЧГАКИ. 2013. – №1 (33).
10. Официальный сайт добровольцев России <https://xn--90acesaqsbbrbeoa5e3dr.xn--plai/dobrovolec/year>
11. Плотникова Л.Н. Формирование активной гражданской позиции на основе участия в социально значимой деятельности // Образование. Карьера. Общество. – 2013. – №3 (39).
12. Поготов А. РИА Новости Социальное волонтерство: доброволец широкого профиля <https://sn.ria.ru/20180201/1513742281.html>
13. Русецкая А. М. Формирование культурных ценностей у ребенка в польской семье: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 2007. 45 с.
14. Тарасова Н. В. Волонтерская деятельность как историко-педагогический феномен // Педагогическое образование в России. 2012. №4.
15. Синецкий С.Б. Эволюция добровольчества: история становления новой социальной парадигмы // Вестник ЮУрГУ. Серия: Социально-гуманитарные науки. – 2006. – №17 (72).
16. Солдатченко А.Л., Харитоновна С.В. Развитие гражданских качеств студентов посредством вовлечения в социально значимую деятельность // Вестник ЮУрГУ. Серия: Образование. Педагогические науки. – 2016. – №4.
17. Сорокоумова С. Н., Исаев В. П. К проблеме развития духовно-нравственных ценностей личности // Известия Самарского научного центра
18. Сухоленцева Е. Н. Формирование духовно-нравственных качеств молодежи средствами волонтерской деятельности // Вестник ВГТУ. – 2013. №3-2.
19. Указ № 583 от 06.12.2017 «О проведении в Российской Федерации года добровольца (волонтера)» [<http://kremlin.ru/acts/bank/42573>]
20. Ульянова Елена Владимировна Модели взаимодействия государственного сектора и общественных организаций в сфере волонтерской деятельности: социально-культурный анализ // Вестник ТГУ. 2018. №4 (174).
21. Хаджиалиев К.И., Айгубов Л.С. Роль волонтерской деятельности в воспитании социальной активности молодежи // Известия ДГПУ. Психолого-педагогические науки. – 2015. – №3 (32).
22. Чуреква Т. М. Формирование духовно-нравственных ценностей в современной социокультурной ситуации // Образование через всю жизнь: непрерывное образование в интересах устойчивого развития. – 2013. – №2.

**PYREK SARA,
JAREK MAKSYMILIAN**
Cracow, Poland, Pedagogical University of Cracow
sara.pl@op.pl, maksj15@gmail.com

THE LEVEL OF EDUCATIONAL SERVICES IN POLAND. ANALYSIS OF COSTS ALLOCATED BY THE STATE TREASURY FOR EDUCATIONAL SERVICES

The purpose of the following paper is to present an important issue which is the level of educational services and their financing in Poland.

Key words: education, educational services, education system, financing of education.

We live in an age where human intellectual development is extremely important. Responsibility for how we manage our lives depends to a large extent on education. According to A. R. Rather "Education is never ending. It starts with the individual. Education is an individual and real human being. It is an essential human virtue. Man becomes man through education. He learns something at every moment and on every day." There is no doubt that the subject of the level of educational services in Poland is an important issue because it requires a lot of effort, work, as well as financial outlays to keep education at a high level, so that it does not deviate from the standards.

At the beginning, it should be emphasized that education and educational services are not identical concepts. Education in the general sense of the word is understood as a didactic and educational process, which is realized through the transfer of skills, knowledge and focuses on shaping personality. There are many concepts defining „education". Plato's said: "Education is the capacity to feel pleasure and pain at the right moment. It develops in the body and in the soul of the pupil all the beauty and all the perfection of which he is capable of". According to Aristotle: "Education is the creation of a sound mind in a sound body.... It develops man's faculty, especially his mind, so that he may be able to enjoy the contemplation of supreme truth, goodness and beauty in which perfect happiness essentially consists". Finally Socrates said: „Education means the bringing out of the ideas of universal validity which are latent in the mind of every man."

However, something slightly different is the concept of "educational services" is understood quite broadly. According to M. Geryka, an educational service is an activity in which the seller sells his knowledge or skills and the buyer acquires them.

Another definition was presented by E. Skrzypek, who said, educational services are an ordered and purposeful sequence of dependencies between the teachers and students. Among people defining educational services in a more commercial way, we find R. Kolman, who claims that it is a job which results in acquiring skills and knowledge by the beneficiary of this service.

In turn, K. Lewandowski and G. Zieliński argue that educational services mean a transfer of competences, from which the state is a sponsor of a service provided by qualified staff. However, the recipient of a given service is a learner.

In the next stage of our work, we should briefly present the education system in Poland and its level. Education in Poland includes many non-public and public educational and the other educational facilities. We will focus on presenting the structure of only some of them. The first are kindergartens, attended by children from the age of three to six. The obligation of pre-school education applies to 5-year-old and 6-year-old children, who are preparing for the next stage of learning. Primary schools guarantee an eight-year course of study, they are divided into two stages: classes I-III, designed for children from 7-10 years of age, at this stage is carried out early childhood education, and classes IV-VIII, in education at this stage are involved children from 10-15 years of age, where there is a specific curriculum of teaching aimed at subjects such as Polish, modern foreign language, mathematics, history, biology, chemistry, computer science etc. It should also be mentioned that until 2017 the education system envisaged middle school as the next stage of teaching after primary school, while the 2017 reform began to slide down middle

schools which will completely disappear by the end of 2019. Upper secondary schools are divided into: basic vocational schools (intended for adolescents aged 16-18 or 19 who end with the exam and obtaining a diploma giving the qualification), then three-year general secondary schools (where there are 16 to 19-year-olds who finish with a matura exam), four-year technique (for youth aged 16-20, completing such a school allows you to get a professional qualification and allows you to pass the matriculation examination). The education system also provides post-secondary schools and three-year special schools.

Educational services in Poland are at a very good level. According to the Pearson report entitled "The learning curve", which concerned the level of education in the world, Poland ranked 14th in the ranking among 50 countries, ahead of countries such as Germany, Hungary and Slovakia. Let me quote the words of Michael Gove, the British Education Minister, who said, "You have managed to raise the results of weak students, you have reduced the differences between the best and the worst schools. You also have small differences in education between children from wealthy and poor families. This is evidenced by all measurement results known to me, for example in learning languages or even in mathematics. At the place of Polish politicians, I would make an export product from education. Polish educational reforms from the late 1990s make an impression in Europe.

PISA surveys also indicate a high level of education in Poland. Polish students are subjected to these tests in the field of mathematical skills, reasoning in natural sciences, and reading comprehension.

The Program for International Student Assessment indicates that Poles occupy one of the first places among students from the countries of the Organisation for Economic Cooperation and Development and the European Union. Similar results to Polish students were gained by students from Korea, Canada and Japan.

The last stage of our work will be presenting the financing of education in Poland. First of all, it is maintained from public funds (about 91%). The most important sources of public financing of education in Poland are, e.g:

- general subventions from the state budget,
- targeted subsidies from the state budget,
- purposeful and budgetary subsidies as well as state budget subsidies for universities,
- own resources of local government units,
- European funds,
- other public funds,

The state's contribution to educational development is also visible through government programs such as "School layette" or "Good start". In the school system there is a material support system of a motivational and social nature. Learners can apply for financial assistance from the state budget in the form of a scholarship: social, rector, special, for the best students, minister for outstanding achievements and allowances. It is estimated that spendings on science and education in 2018 reached over 9.2 billion zlotys and about 16.5 billion zlotys for higher education.

In summary, education is an indispensable element, and above all a stage in human intellectual development. Polish educational services are placing a very important position because it is the people using it that form the backbone of this country. We have also shown that educational services are on a good and even high level. This is reflected in the finances that are earmarked for educational development and in the data collected by PISA.

References

1. Budżet w 2018 r.: ponad 9,2 mld zł na naukę i ok. 16,5 mld na szkolnictwo wyższe, Aktualności, Strona główna, Nauka w Polsce, <http://naukawpolsce.pap.pl/aktualnosci/news%2C460300%2CBudzet-w-2018-r-ponad-92-mld-zl-na-nauke-i-ok-165-mld-na>

szkolnictwo-wyzsze.html?fbclid=IwAR1rIZ2jeLnEAWzYLFfTozcX5jYcYrSywOoMO_tM2f-nWJVAoIVCPSSt-4s, 26.10.2017, [access: 16.04.2019].

2. Geryk M., Rynek uczelni niepublicznych w Polsce, Wyd. SGH, Warszawa 2007, s. 66.

3. Polska - Finansowanie edukacji: Eurydice, EACEA National Policies Platform, European Commission, https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/funding-education-56_pl, Monady, 14 Januar 2019 - 11.37 [access: 16.04].

4. Poziom edukacji oceniony wysoko: Aktualności edukacyjne, Perspektywy, https://www.perspektywy.pl/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=339:poziom-edukacji-w-polsce-oceniony-wysoko&catid=24&Itemid=119 [access: 16.04.2019].

5. Rather A. R., Theory and Principles of Education, <https://books.google.pl/books?id=yyLbZAlCSukC&printsec=frontcover&dq=education+definition&hl=pl&sa=X&ved=0ahUKEwjT1ZuA2MXhAhXpIsKHbryDC0Q6AEIMDAB#v=onepage&q=education%20definition&f=false> [access: 12.04.2019], p. 1.

6. Tracz M., Tendencje w rozwoju usług edukacyjnych w Polsce na przykładzie szkolnictwa ponadgimnazjalnego, Prace Komisji Geografii Przemysłu Polskiego Towarzystwa Geograficznego, 29(3), 2015, p.148-150.

7. Wyniki uczniów warszawskich szkół w badaniu PISA wśród najwyższych na świecie: Aktualności, Edukacja, Strona główna, Dziennik.pl, [https://edukacja.dziennik.pl/aktualnosci/artykuly/581860,wyniki-badanie-pisa-uczniowie-warszawskich-szkol.html?fbclid=IwAR15PPCeN6LhPnsZsOGOvR8AVAHU2LjAp-IvqKxlgNEJE1sx-DtsIUZWMng 25.09.2018, 15:27,\[access: 16.04.2019\].](https://edukacja.dziennik.pl/aktualnosci/artykuly/581860,wyniki-badanie-pisa-uczniowie-warszawskich-szkol.html?fbclid=IwAR15PPCeN6LhPnsZsOGOvR8AVAHU2LjAp-IvqKxlgNEJE1sx-DtsIUZWMng 25.09.2018, 15:27,[access: 16.04.2019].)

САМОЙЛОВА ЕЛИЗАВЕТА СЕРГЕЕВНА,

г. Челябинск, Челябинский государственный
институт культуры
rockstar-93@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ЭТНОКУЛЬТУРНЫХ ЦЕННОСТЕЙ ПОДРОСТКОВ

В статье говорится об актуальности формирования этнокультурных ценностей и об особенностях их формирования у подростков; рассматривается ряд предпосылок формирования этнокультурных ценностей, а также формирование этнокультурных ценностей на микро-, мезо- и макроуровнях.

Ключевые слова: этнокультурные ценности подростков, этническая культура, микроуровень, мезоуровень, макроуровень.

В настоящее время в связи с глобальными мировыми процессами происходит переоценка ценностей, что обуславливает необходимость поиска новых подходов к воспитанию молодого поколения, таких как формирование этнокультурных ценностей подростков.

Процесс становления личности подростка сложен и противоречив. Одним из важнейших моментов в подростковом возрасте является формирование самосознания, самооценки, возникновение потребности в самовоспитании. Подростковый возраст имеет большое значение в становлении взрослеющей личности. Именно в этот период закладываются базовые ценности, которые на долгие годы определяют социально нравственный облик человека. В этот период идет освоение норм и правил поведения, принятых в обществе. Объектом познания окружающей действительности для подростка становится человек и его внутренний мир.

По мнению М. Э. Паатовой, причиной внутренних конфликтов подростков является различие между Я-реальным и Я-идеальным. В моменты увеличения расхождения между реальной и идеальной самооценкой происходит выпадение одного из компонентов

положительной Я-концепции. Факторы, определяющие положительную Я-концепцию: чувство собственной значимости, «твердая убежденность в импонировании другим людям», а также уверенность в способности к определенному виду деятельности. [4]

По мнению О. С. Газмана нормальное развитие подростков во многом определяется творчеством и процессом самовыражения. В корне стремления подростка к творчеству лежит его стремление к самовыражению. «Самореализация — есть процесс реализации творческого потенциала, образующий условия для повышения собственной значимости». [2]

Говоря о формировании ценностей подростков, важно заметить, что в среднем и старшем школьном возрасте воспитательный процесс, направленный на развитие нравственных качеств, может осуществляться только в тесной взаимосвязи с процессом самовоспитания, то есть необходимо активировать внутренний ценностный потенциал подростка для того, чтобы в процессе сотрудничества с педагогами и в процессе продуктивной деятельности двигаться в направлении формирования этнокультурных ценностей.

Многовековой педагогический опыт наших предков убеждает в воспитательной эффективности этнокультурных традиций своего народа. Сегодня как никогда раньше молодое поколение остро нуждается в социальных ориентирах, опирающихся на национальные ценности в русле общечеловеческой направленности. Построение воспитательного процесса на традициях этнической культуры придает ему гуманистический характер, способствует формированию ценностных ориентаций, духовно-нравственной устойчивости, гражданско-патриотической позиции, этнической идентичности. Этнокультурные традиции пробуждают у воспитанников генетическую память, обеспечивают преемственность поколений, способствуют значительному повышению результативности воспитательного процесса [1].

Начало формирования этнокультурных ценностей подростков происходит, прежде всего, в семье. В современных семьях продолжается передача этнокультурных традиций в области бытового труда, в сфере традиционных любительских занятий. Семья продолжает играть роль в передаче других форм культуры, в частности, традиционной духовной культуры (фольклорных жанров). Однако отмечается, что позиция семьи здесь несколько ослаблена. Это связано с модернизацией культурной среды. В то же время и изменения социокультурных процессов оказывают воздействие на подрастающее поколение и формирование их ценностных ориентаций, мировоззрения, нравственного и культурного идеала [5].

Так, формирование этнокультурных ценностей у подростков опирается на ряд предпосылок. Во-первых, подросток должен иметь определенный уровень умственного развития, способность воспринимать, применять и оценивать соответствующие нормы. Во-вторых, важно отметить такую предпосылку, как эмоциональное развитие, включая способность к самопереживанию. И в-третьих, нельзя не сказать про накопление личного опыта самостоятельных моральных поступков и последующей их самооценки. Также В. П. Зинченко выделяет в качестве дополнительной предпосылки влияние социальной среды, дающей ребенку конкретный опыт взаимодействия с теми или иными культурными ценностями в определенной этнической среде [3]. Все предпосылки формируются в детстве, под влиянием микрофакторов – семейных традиций и ценностей.

Проблема формирования этнокультурных ценностей у подрастающего поколения анализируется также в трудах профессора М.И. Шиловой, которая отмечает, что «в системе ценностей фиксируются общечеловеческие ценности, на основе которых развращается социальная регуляция и целенаправленные действия молодых людей» [6].

Л. А. Щербачева указывает, что этнокультурные ценности тесно связаны с ценностно-смысловой установкой личности, обеспечивающей подростку ориентацию и полноценное функционирование в современном многонациональном социуме на основе общечеловеческих ценностей [7].

Так, согласно исследованиям Е. П. Белинской и Т. Г. Стефаненко, формирование у подростков этнокультурных ценностей следует рассматривать на микро-, мезо- и макроуровнях.

На микроуровне подросток проживает духовно-нравственные ценности своего микросоциума – семьи, в результате чего он приобщается к этнической культуре, приобретая определенные формы понимания этнокультурных ценностей на элементарных примерах традиционного творчества, ремесла, обычаев. Мезоуровень связан с постижением культуры различных этнических обществ, проживающих в родном регионе подростка, на этом уровне выявляется единство социокультурных устремлений этнических групп и происходит постижение разнообразия средств этнохудожественной выразительности, традиций, нравственных устоев, формируется ценностное отношение к культуре других народов. Приобщение к этнокультурным ценностям на макроуровне обеспечивает постижение подростком общечеловеческих ценностей через осознание культурных ценностей народов страны.

Таким образом, процесс формирования этнокультурных ценностей подростков целесообразно строить не на познании отдельных видов искусства и традиций, а на основе подхода, позволяющего в зависимости от индивидуальных возможностей и интересов погрузить подростков в систему этнокультурных ценностей, создать реальную основу для вхождения каждого подростка в этнокультурное пространство как самоценное явление, порождающее потребность в продолжении и расширении духовных контактов в современном многонациональном социуме.

Список литературы

1. Белинская Е. П., Стефаненко Т. Г. Этническая социализация подростка. Москва: Московский Психолого-социальный институт; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2000. – 208 с.
2. Газман О. С. Неклассическое воспитание. От авторитарной педагогики к педагогике свободы. – Москва: МИРОС, 2002. – 296 с.
3. Зинченко. В.П. О целях и ценностях образования // Педагогика. – 1998. - № 5. – С. 3-6.
4. М. Э. Паатова Досуговая деятельность как средство педагогической поддержки девиантных подростков // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. 2008.
5. Станчинский, Г.А. Этническая педагогика: Монография / Г.А. Станчинский. – Санкт-Петербург: Санкт-Петерб. акад. МВД, 1997. – 174 с.
6. Шилова М.И. Теория и методика воспитания: традиции и инновации: избранные пед. труды / М.И. Шилова.-Красноярск: Универс, 2003. - 712 с.
7. Щербачева, Л. А. К вопросу об этнокультурной компетентности подростков / Л. А. Щербачева // Ребенок в современном мире: материалы науч.-практ. конф., Нижний Тагил, 7 декабря 2000 г. / Нижнетагильский филиал Института развития регионального образования. – Нижний Тагил, 2000.

СИЛАКОВ АЛЕКСАНДР СВЯТОСЛАВОВИЧ

г. Курск, ФГБОУ ВО «Курский государственный университет»
alssil@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

В статье представлены результаты исследования мотивации педагогической деятельности у студентов, обучающихся по направлению «Педагогическое образование». Показана дифференциация обучающихся по данному критерию, а также особенности динамики профессиональной мотивации у студентов 1 и 2 курсов. Выделены факторы, как способствующие, так и препятствующие ее развитию.

Ключевые слова: мотивация, педагогическая деятельность, динамика мотивации обучающихся.

Одной из наиболее востребованных и важных для полноценной социализации личности в обществе профессий была и остаётся профессия педагога.

В нашей стране всегда уделялось повышенное внимание подготовке учителей, что отражено в ряде работ отечественных педагогов и психологов. Немаловажным компонентом этого процесса является мотивации педагогической деятельности будущего педагога.

В работах С.Л. Рубинштейна, А.Л. Леонтьева, Л.И. Божович, Е.П. Ильина и многих других отечественных и зарубежных авторов анализируется понятие мотивации, определяется мотив, как то, что способно побудить и направить деятельность или поступок личности [1].

В трудах А.К. Марковой, И.А. Зимней, А.А. Реана, В.А. Сластенина, Н.В. Кузьминой, Н.Д. Левитова указывается на ведущую роль мотивации педагогической деятельности для успешного осуществления труда учителя [2, 3]. Именно позитивная система мотивов труда во многом определяет степень удовлетворённости своей профессией педагога, способствует формированию направленности личности на самореализацию в ней.

Многие учёные считают, что необходимо отслеживать изменения, которые возникают в иерархии мотивов студентов, готовящихся стать педагогами, на протяжении всего периода их обучения в высших учебных заведениях. Это позволит выявлять те особенности мотивационной сферы личности, на которые возможно воздействовать как со стороны педагогов, так и самих студентов [4].

На протяжении последних трех лет нами проводилось исследование мотивации профессиональной деятельности студентов Курского государственного университета, обучающихся по направлению «Педагогическое образование». Общий объем выборки составил более двухсот человек.

В результате проводимых с первокурсниками и второкурсниками бесед удалось выяснить, что в целом по выделенному критерию всех их можно разделить на три группы.

В первую вошли те студенты, которые положительно отзывались о возможности работать учителем после окончания вуза. Их удельный вес составил 35% от общего количества опрошенных. В качестве основного мотива, который побуждает их к освоению педагогической профессии, они называли пример собственных школьных учителей. Кроме того, указывалось на интерес к самому процессу передачи знаний младшему поколению.

Мотивацию других 35% студентов можно отнести к нейтральной. Они признают вероятность своей работы педагогом после завершения обучения, однако не высказывают явного желания ею заниматься. Понимая социальную значимость данной профессии, они считают, что могут успешно заниматься ею, но не испытывают влечения к ней и отмечают недостаточный уровень оплаты труда учителя.

Третья группа - это студенты с отрицательной мотивацией к педагогической работе (около 30% опрошенных). Они поступили в ВУЗ, поскольку интересовались тем или

иным предметом, но безотносительно к педагогической профессии. Они высказывают явно негативное отношение к необходимости общения со школьниками, считают, что данная работа слишком нервная, а получаемая зарплата не позволит им реализовать свои потребности в полной мере.

Данную ситуацию трудно оценить как позитивную, так как лишь около трети студентов уверенно говорят про готовность реализовать получаемую профессию в будущем.

Кроме того, мы проанализировали динамику изменения мотивов студентов от первого ко второму курсу. Здесь можно отметить следующие особенности. У первокурсников несколько ниже доля нейтральных ответов, ко второму же курсу мотивация профессиональной деятельности становится менее поляризованной.

Несколько снижается, относительно первого года обучения, количество студентов с положительной мотивацией работы педагогом и, соответственно, падает и число студентов с негативной мотивацией. Не исключено, что это связано как с тем, что второкурсники получили больший объем знания о будущей профессии, что позволяет им более осознанно сделать свой выбор, так и с тем, что участие в практике по получению первичных профессиональных навыков дает им возможность осознать хотя бы отдельные аспекты реальных требований к работе учителя.

Можно сделать вывод, что проблема мотивации педагогической деятельности у студентов младших курсов связана с ее заметной дифференцированностью и наличием значительной части обучающихся, не имеющих своей четко выраженной позиции.

Именно на данную группу, как нам кажется, следует направить особое внимание преподавателей, чтобы усилить имеющиеся у них позитивные мотивы профессиональной деятельности и нейтрализовать те из них, которые препятствуют им сделать осознанный выбор в пользу труда учителя.

Список литературы

1. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. - СПб.: Питер, 2002. - 512 с.
2. Маркова А.К. Психология труда учителя. М. Просвещение. 1993. 192 с.
3. Психология и педагогика: учебник для вузов / под общ. ред. А.А. Реана. – СПб.: Питер, 2002. – 432 с.
4. Овчинников М.В. Динамика мотивации учения студентов педагогического вуза и ее формирование: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Курганский гос. ун-т. – Екатеринбург, 2008. – 25 с.

СНОПКОВА АНАСТАСИЯ ГЕННАДЬЕВНА

г. Курск, ФГБОУ ВО «Курский государственный университет»
anastasia_kosinova@bk.ru

ПРОБЛЕМЫ ВОСПИТАНИЯ ГРАЖДАНСТВЕННОСТИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ

В статье рассматривается проблема формирования гражданской ответственности у обучающихся современной школы. Проведен анализ современной нормативно-правовой базы гражданско-патриотического воспитания

Ключевые слова: гражданственность, воспитание, школа.

Будущее нашей страны во многом зависит от уровня гражданско-патриотического воспитания подрастающего поколения. На современном этапе продолжается социально-экономическое развитие России по пути становления правового демократического государства с рыночной экономикой, с перспективой дальнейшего развития конкурентоспособных отраслей в различных сферах общественной жизни (промышленность, наука, куль-

тура и проч. Все это определяет необходимость дальнейшей разработки базы правового воспитания школьников в рамках социального заказа [2,3,4]. Результатом такой воспитательной работы является подготовка социально-активной молодежи, соблюдающей нормы и законы правопорядка, живущей в соответствии с существующими нравственными ценностями гражданина и патриота в отношении семьи, общества и страны в целом.

В настоящее время формирование гражданской ответственности у обучающихся в школе является одной из приоритетных задач современной школы в силу ряда причин.

На смену поколения людей, воспитанных советской школой, отличительной чертой которых был высокий уровень патриотизма и гражданской активности, основанные на прочной советской идеологии, пришло «поколение 90-х». Период распада Советского союза ознаменовался крушением идеалов и потерей нравственных ориентиров, которые определяли высокую нравственность советского гражданина. Поэтому задачей современной школы является воспитание нынешних школьников - членов гражданского общества новой России.

Целями гражданского воспитания на современном этапе является консолидация общества вокруг единых идеалов, нравственных ценностей и общих интересов в условиях социального расслоения общества, национального разнообразия, поликонфессионализма, угрозы мирового терроризма. В этой ситуации гражданственность, как качество личности, является залогом национальной безопасности Отечества, социально-экономического и политического развития современного общества, является залогом устойчивого развития гражданского общества в России. Вторых, смена политического режима в конце 1990-х годов, повлекшая за собой экономический, политический, нравственный хаос, обернулась ценностной катастрофой для граждан нашей страны. Разрушение системы воспитания школьников, отсутствие четких представлений об общественных идеалах, нормах и ценностях нового общественного устройства не способствовало тому, чтобы семья приняла на себя ответственность по воспитанию детей (прежде всего, из-за экономической и социальной нестабильности), вследствие чего многие нынешние родители, чье становление как личности пришлось на кризисный период в истории страны, оказались не готовы к осуществлению функций воспитания, к тому, чтобы стать личным примером при формировании гражданской ответственности детей.

Как отметил глава государства, президент В. В. Путин, обращаясь к Федеральному собранию, «в начале XXI века мы столкнулись с настоящим демографическим и ценностным кризисом», страна утратила жизненные ориентиры и идеалы, причиной чему стали общественно-политические перемены, происходившие в нашем государстве в течение XX века [3]. При формировании гражданской ответственности школьников в современном обществе педагоги не могут не учитывать данное обстоятельство. Осознание необходимости преодоления последствий ценностного вакуума, возникшего в результате масштабных социально-политических изменений начала 1990-х годов, определяет приоритетность задачи формирования гражданской ответственности современных школьников.

Целью формирования гражданской ответственности как качества личности является решение проблемы социальной разобщенности, в результате такого воспитания каждый член общества будет отстаивать не только личные интересы, но и общественные. Гражданственность предполагает динамичную ценностно-правовую связь людей между собой и государством, которая реализуется через отношение граждан к правам и обязанностям, закрепленным в соответствующих нормативных актах (Конституция, законы), а также в обычаях и традициях.

По мнению Л. Е. Филипповой [6] «гражданственность не может быть сугубо индивидуальным качеством, так как подразумевает включенность человека в структуру общественных отношений, позволяя быть сопричастным общим делам государства путем сознательного и активного участия в решении социально значимых проблем». При этом личность, в процессе взаимодействия и сотрудничества с другими людьми с различными мнениями и интересами, оказывается «в ситуации расширения зоны ближайшего окружения, вследст-

вие чего получает возможность развития собственных индивидуальных свойств» Л. С. Выготский [1]. Общеизвестно, что подростковый возраст - период активного становления личности. Создание оптимальной среды и условий для расширения зоны ближайшего окружения подростка является чрезвычайно важным в формировании гражданственности старших школьников как личностного качества.

Согласно нормативно-правовым актам и документам Правительства РФ, Министерства образования и науки РФ, Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации», «Национальной доктрине образования», «Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года», «Концепции Федеральной целевой программы развития образования 2016-2020 годы», «Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России» [3, 2, 4, 5] формирование гражданственности у российских школьников является одной из ведущих задач современной школы. Отмечено, что «гражданственность является базовой национальной ценностью, воспитание которой призвана обеспечить современная система образования» [3].

Согласно Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года [4], при формировании гражданственности у старших школьников современная школа должна создать условия для развития таких качеств личности, которые соответствовали бы «требованиям информационного общества, инновационной экономики, задачам построения российского гражданского общества».

Таким образом, формирование гражданственности и патриотизма у старших школьников на современном этапе основано на целенаправленном, специально организованном воспитательном процессе, результатом которого является усвоение школьниками гражданских знаний и информационно-коммуникационных умений, формирование у них патриотизма, стойких гражданских убеждений и активной гражданской позиции при решении различных социальных и политических проблем.

Список литературы

1. Выготский, Л. С. Психология развития человека [Текст] / Л. С. Выготский. – М.: Изд-во «Смысл»: Эксмо, 2005. – 136 с.
2. Концепция Федеральной целевой программы развития образования 2016 - 2020 годы. Утверждена распоряжением Правительства РФ от 29 декабря 2014 г. № 2765-р [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://static.government.ru/media/files/mlorxfXbbCk.pdf> (дата обращения: 20.04.2019).
3. Путин, В. В. Послание Федеральному собранию 12.12.2012 [Электронный ресурс] / Путин В. В. – Режим доступа: <http://kremlin.ru/events/president/news/17118> (дата обращения: 20.04.2019).
4. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года: распоряжение Правительства РФ от 29 мая 2015 г., N 996-р [Электронный ресурс] // Российская газета. – 2015. – 8 июня. – Режим доступа: <https://rg.ru/2015/06/08/vospitanie-dok.html> (дата обращения: 20.04.2019).
5. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс] // Российская газета – 2012. – № 5976 (303) (31 декабря). – Режим доступа: <https://rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html> (дата обращения: 20.04.2019).
6. Филиппова, Л. Эффективность гражданского воспитания: проблема критериев [Текст] / Л. Филиппова // Вестник Московского университета. Сер. 18. Социология и политология. – 2007. – № 1. – С. 182.

СТОЛЯРОВА НАТАЛЬЯ СЕРГЕЕВНА

г. Астрахань, ФГБОУ ВО «Астраханский государственный университет»
sharan363@gmail.com

МЕТОДЫ И ФОРМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПОДРОСТКОВ

В данной статье рассматривается современное состояние подростков. Также определяется внеурочная деятельность, и выделяются ее методы и формы при работе с подростками.

Ключевые слова: подростковый возраст, подросток внеурочная деятельность, метод, форма.

В различной литературе можно встретить разные периодизации подросткового возраста. Подростковый возраст часто делится на три этапа: ранний, средний и поздний. Данный возраст характеризуется значительными физическими, когнитивными и социальными изменениями. В течение 5 лет молодой человек физически развивается, начиная от подросткового возраста с детскими чертами лица до взрослого человека. Также этот период отмечен социальными и когнитивными сдвигами, которые закладывают основу для жизненных способностей и стремлений. Социальные отношения часто выходят за пределы семейной ячейки, и включают больше влияния групп сверстников. Молодые люди начинают приобретать навыки поведения, которое оказывают глубокое влияние на дальнейшую жизнь. Во многих обществах эти годы охватывают значительный сдвиг в образовании от начальной к средней школе или, наоборот, к раннему уходу из школы, работе в формальном или неформальном секторе и, возможно, ранним бракам.

Соответственно чтобы подросток успешно социализировался необходимо организовывать эффективно внеурочную деятельность подростка. Внеурочная деятельность рассчитана на саморазвитие подростка. Участие его во внеурочной деятельности – это способ ненасильственного введения ребенка в культуру, где есть место и подростковой самости и образовательным программам взрослого [1]. Этот способ связан с именами Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова и их многочисленными последователями [1]. Проектируя их подход на внеурочную деятельность, можно социализировать подростка более успешно. В любой секции, в любом клубе должны быть одновременно проработаны содержание совместной деятельности и самой формы совместности, способов общения и сотрудничества. Старшие подростки, участвуя в такой деятельности, пытаются самоопределиваться. Следовательно, формы и методы внеурочной деятельности, в соответствии с возрастными особенностями подростков должны строиться на основе совместности и сознательной договоренности о сотрудничестве, на уровне эмоционального доверия. Запустить процесс саморазвития подростка с низким уровнем самоуважения, самопринятия, с ощущением опасности окружающего мира не возможно, поэтому внеурочная деятельность должна позволить подростку ощутить радость успеха, стремление повторить его [2].

Внеурочная деятельность, интегрируясь с системой образования в целом, позволяет подростку выработать активную жизненную позицию, самоопределиваться, самоутвердиться, самосовершенствоваться. По ФГОС к основным методам во внеурочной деятельности относятся: методы информирования (лекции, рассказы, беседы, дискуссии, проведение «круглых столов» и т. п.); методы наглядных иллюстраций и демонстраций (показ плакатов, наглядных пособий, кинофильмов, картин, чертежей и т. п.); методы практической деятельности (выполнение трудовых заданий, заданий по изготовлению моделей, приборов); методы стимулирования творческой деятельности (поощрение, создание ситуаций успеха, порицание недостатков и т. п.); методы контроля за эффективностью воспитания детей (наблюдения, проведение контрольных бесед, анкетных опросов, сочинений по итогам своей деятельности в кружке) [3].

Форма – это устойчивая завершенная организация педагогического процесса в единстве всех его компонентов. Организационные формы – это внешнее выражение согласованной деятельности учителя и учащихся, осуществляемой в определенном порядке и режиме. Система внеурочной деятельности представлена широким разнообразием форм. Классификации форм возможны по разным основаниям, сейчас мы рассмотрим некоторые из них. Титова Е.В. считает, что существует три основных типа форм: мероприятия, дела, игры. Они различаются по следующим признакам: по целевой направленности, по позиции участников воспитательного процесса, по объективным воспитательным возможностям [4]. Мероприятия – это события, занятия, ситуации в коллективе, организуемые педагогами или кем-либо для воспитанников с целью непосредственного воспитательного воздействия на них [4]. Характерные признаки: созерцательно-исполнительская позиция детей и организаторская роль взрослых или старших воспитанников. Виды форм: беседы, лекции, диспуты, дискуссии, экскурсии, культпоходы, прогулки, обучающие занятия и т.п. Дела – это общая работа, важные события, осуществляемые и организуемые членами коллектива на пользу и радость кому-либо, в том числе и самим себе [4]. Характерные признаки: деятельно-созидательная позиция детей; их участие в организаторской деятельности; общественно значимая направленность содержания; самостоятельный характер и опосредованное педагогическое руководство. Виды форм: трудовые десанты и операции, рейды, ярмарки, фестивали, самостоятельные концерты и спектакли, агитбригады, вечера, а также другие формы коллективных творческих дел. По характеру реализации форм - дел различают три их подтипа: дела, в которых организаторскую функцию выполняет какой-либо орган или даже кто-то персонально; творческие дела, отличающиеся, прежде всего организаторским творчеством какой-либо части коллектива, которая задумывает, планирует и организует их подготовку и проведение; коллективные творческие дела (КТД), в организации которых и творческом поиске лучших решений и способов деятельности принимают участие все члены коллектива [53]. Игры – это воображаемая или реальная деятельность, целенаправленно организуемая в коллективе воспитанников с целью отдыха, развлечения, обучения. Методы и формы внеурочной деятельности способны удовлетворить основные потребности подростков – общение со сверстниками, самоутверждение в группе. Важно, чтобы любая форма организации внеурочной деятельности наиболее полно раскрывала ее содержание, создавала оптимальные условия для развития подростков. Все типы форм и методов работы имеют свое педагогическое значение, и каждый из них ценен в процессе воспитания.

Список литературы

1. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды / М.: Педагогика, - 1989.- 560с.
2. Гиппенрейтер Ю.Б. Введение в общую психологию / Курс лекций. 2-е изд. М.: ЧеРо; Юрайт,- 2008.- 352 с.
3. Письмо Министерства образования и науки РФ от 12 мая 2011г. № 03–296 «Об организации внеурочной деятельности при введении федерального государственного образовательного стандарта общего образования». URL: <http://www.garant.ru/> (дата обращения: 24.04.2010).
4. Титова Е.В. Если знать как действовать: разговор о методике воспитания. М.: Просвещение, - 1993. - С.106-107.

**ТАРАСОВА НАДЕЖДА ВЛАДИМИРОВНА,
АКИНЬШИНА АННА ВАЛЕРИЕНА,
БОЙКО ЕКАТЕРИНА ИВАНОВНА**

г. Курск, ФГБОУ ВО «Юго-Западный государственный университет» nadia-79@bk.ru

САМОРАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ВНУТРИГРУППОВЫХ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ

Статья посвящена исследованию особенностей внутригрупповых процессов в студенческой группе, способствующих личностному саморазвитию. Полученные экспериментальные данные свидетельствуют о необходимости использования в профессиональной подготовке активных методов обучения, ориентированных на совместную групповую деятельность.

Ключевые слова: студенческая группа, совместная деятельность, саморазвитие личности.

Коллектив является чрезвычайно сильным фактором формирования и воспитания личности. Изменения, происходящие в обществе, отражаются на внутригрупповых отношениях. Если анализировать педагогический процесс с точки зрения педагогической антропологии, то можно отметить, что его основой в русле антропологического знания является саморазвитие индивидуума, что по своей сущности сохраняет общественную направленность, задаваемую педагогом [1, с. 9].

Мировоззрение П.Ф. Каптерева развивалось на единой антропологической основе в самом фундаментальном и стойком его убеждении о необходимости полного раскрепощения личности человека в условиях рационально организованного общественного воспитания [2, с. 12].

Высокая степень неопределенности жизни, в современном обществе, неясность перспектив его социального развития, материальные трудности ведут к тому, что многие молодые люди с большой тревогой и опасениями смотрят в завтрашний день. В число востребованных, в настоящее время профессионально важных качеств специалиста входят и умение работать в команде, и умение объединить усилия с другими для достижения более эффективного совместного результата. Необходимым условием, обеспечивающим возможность управления группой, формирования наиболее благоприятного социально-психологического климата, организации учебно-групповой работы является знание механизмов внутригрупповых отношений.

Целью данного исследования является изучение психолого-педагогического климата и внутригрупповых отношений в студенческой группе. С помощью метода социометрии, методов наблюдения и экспертной оценки исследованы критерии: сплоченность группы, групповая эмоциональная экспансивность (тип и интенсивность группового взаимодействия), интегрированность группы (степень включенности членов группы в общение в данном виде совместной деятельности), статусные позиции членов группы.

Следует отметить, что использованные методы могут дать лишь общее представление о сложной системе невидимых глубинных отношений между членами группы, поэтому при применении данных методов необходимо дополнение их комплектом психолого-педагогических методик, направленных на изучение мотивации, ценностных ориентаций личности и т.д.

Исследование проводилось в двух группах: среди студентов 1 курса факультета строительства и архитектуры ЮЗГУ, в группе учащихся 2 курса НОУ СПО «Экономико-Компьютерный Техникум». Нами были определены индексы сплоченности групп, измеренные по критериям: «совместная групповая деятельность», «досуг». По данным критериям значимые различия у студентов и учащихся не выявлены.

По критерию «совместная групповая деятельность» наибольший уровень интенсивности группового взаимодействия наблюдается у студентов (коэффициент групповой экспансивности равен 2,8), наименьший – у учащихся (коэффициент групповой экспансивности равен 0,7).

По критерию «досуг» наибольший уровень группового взаимодействия характерен для студентов (коэффициент групповой экспансивности равен 2,8), у учащихся же коэффициент групповой экспансивности равен 1,1.

Различия в степени включенности членов групп в общение не обнаружены (индексы интегрированности групп остаются относительно постоянными по критериям «досуг» и «совместная групповая деятельность»).

Исследовано также явление лидерства. В группе студентов четко выделенной лидерской позиции не выявлено, но обнаружены три внутригрупповые коалиции, прослеживается тенденция к изменению лидерских позиций по различным критериям, причем при реорганизации данной группы в категорию отверженных попадают, в том числе и лидеры. В группе учащихся обозначены четкие лидерские позиции, которые остаются неизменными по критериям «досуг» и «совместная групповая работа».

В нашем пилотажном исследовании был обнаружен ряд противоречий, касающихся, прежде всего неизменности статусных позиций, в том числе и лидерских. Имеющиеся в литературе данные, описывающие распределение лидерских позиций по различным критериям, свидетельствуют о том, что:

на статусное распределение не оказывает существенного влияния критерий выбора (Н. Гронланд, 1959) [3, с. 2],

социометрический статус близок к личному статусу, представляющему собой положение, которое человек занимает в первичной группе в зависимости от того, как он оценивается в качестве человеческого существа (Т. Шибутани, 1969) [4, с. 10],

испытуемые старших возрастов (школьники, студенты) делают фактически одинаковые выборы по разным (сильным) критериям, что является отражением не столько специфических, сколько обобщенных отношений испытуемых (Я.Л. Коломинский, 2000) [5, с. 6].

Полученные в ходе нашего исследования результаты в студенческой группе противоречат этим представлениям, они могут свидетельствовать, на наш взгляд, в первую очередь, об изменениях, происходящих в нашем обществе: усложнении условий психической жизнедеятельности людей, постоянным ростом их личностных притязаний и т.д. Выявленные противоречия необходимо учитывать при формировании студенческих групп, для создания благоприятной психолого-педагогической атмосферы, при обучении технике групповой работы. Один из количественных критериев в рамках программы «Приоритетные национальные проекты» касается использования в профессиональной подготовке активных образовательных технологий, в том числе и обучения технике групповой работы [6].

Полученные нами результаты свидетельствуют о необходимости использования в профессиональной подготовке в современных условиях активных методов обучения, ориентированных на совместную групповую деятельность. Предварительные результаты, полученные при исследовании особенностей внутригрупповых отношений в студенческой группе, показывают необходимость дальнейших исследований в этом направлении [7, С. 324-327].

Список литературы

1. Лебедев, П.А. П.Ф. Каптерев - видный педагог России второй половины XIX - начала XX столетия [Текст] / П.Ф. Каптерев // Избр. пед. соч. – М.: Худож. литература, 1982. - С.9.
2. Антология гуманной педагогики. П.Ф.Каптерев / Под ред. проф. П.А.Лебедева, В.Г.Александровой. М., 2001. - С.12.
3. Grounlund, N.E. Sociometry in the Classroom. N.Y- 1959. – 290 с.
4. Шибутани, Т. Социальная психология [Текст] / Т. Шибутани. Сокращенный пер. с англ. В. Б. Олышанского; Общ. ред. и послесл. проф. Г. В. Осипова. - Москва: Про-гресс, 1969. - 534 с.

5. Коломинский, Я.Л. Психология взаимоотношений в малых группах [Текст] / Я.Л. Коломинский. – Минск: изд-во БГУ, 1976. - 350 с.

6. «Поиск» еженедельная газета научного сообщества. / учредитель: Российская Академия наук, ООО «Газета «Поиск». - Москва, 2006 -№ 1-2 от 13 января.

7. Тарасова, Н.В. Основные проблемы трудоустройства молодых специалистов и их адаптация к условиям современного рынка труда [Текст] / Н.В. Тарасова // Содействие профессиональному становлению личности и трудоустройству молодых специалистов в современных условиях: материалы II Всероссийской заочной научно-практической конференции – Белгород: Изд-во БГТУ им. В.Г. Шухова, 2010. – С. 324-327.

ФАХРУТДИНОВА АНАСТАСИЯ ВИКТОРОВНА ХАРИТОНОВ ЕВГЕНИЙ АЛЕКСАНДРОВИЧ

г. Казань, ФГБОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»
Vilhem@mail.ru

ПРОБЛЕМЫ ВОСПИТАНИЯ ПАТРИОТИЗМА ПОДРОСТКОВ В РОССИИ СРЕДСТВАМИ ИСТОРИКО-НАУЧНОЙ РЕКОНСТРУКЦИИ

В данной статье проводится ретроспективный анализ развития патриотизма и его воспитания на Руси, в СССР и в России с указанием тех особенностей, которые каждый из этапов внес в современное состояние воспитания патриотизма в РФ.

Ключевые слова: патриотизм, Россия, история, воспитание.

Особую значимость патриотизм обретает во времена потрясений общественных устоев и выступает как фактор, объединяющий население страны [1]. Современная ситуация, сложившаяся в области патриотического воспитания в России не может расцениваться как однозначная, поскольку произошли изменения в системе ценностей. То, что являлось нормой в начале, в середине, или в конце XX века не только изменилось на рубеже XX, XXI вв, но и продолжает трансформацию.

Общеизвестно, что патриотическое воспитание лежало еще в основе спартанской, афинской государственно-общественных систем. Древними греками были замечено, что художественно-эстетическое воспитание влияет на формирование патриотизма граждан их Родины. Они же и стали прообразами существующего ныне военно-патриотического направления воспитания, и являлись совершенной для того времени. Идея патриотизма античных обществ глубоко изучено в трудах Н.А. Бердяева, Б.П. Вышесоловцева, И.А. Ильина и др. исследователей [2]. Европейский гуманистический подход предполагал превращение человека в активную личность – гражданина, с высокими человеческими качествами [3]. Воспитание патриотизма в России всегда строилось на национальных основах патриотической идеи служения отечеству: православие, самодержавие, народность. На этапе зарождения патриотизма в России, или если говорить применительно конкретного временного промежутка IX-XV вв, на Руси, патриотизм проявлялся в таких исторических событиях, как объединение славянских племен и земель, объединение Новгорода и Киева под единой властью, объединение русских князей, утверждение идеи святой Руси [4].

В так называемый Петровский период, к которому относится отрезок времени с конца XVII по середину XVIII вв., происходит укрепление национального самосознания, а главной идеей в рамках патриотического воспитания становится служение ради государства. Подобные идеи можно найти в таких исторических источниках, как «Артикул воинский», «Устав ратных и пушечных дел» [4]. Отношение же Российского гражданина к Родине изучалось такими видными мыслителями, философами, педагогами и общественными деятелями, как В.Г. Белинский, А.И. Герцен, Н.А. Добролюбов, А.С. Макаренко, Г.И. Пестель,

А.Н. Радищев, В.А. Сухомлинский, Л.Н. Толстой, К.Д. Ушинский, Н.Г. Чернышевский и др [2].

Отдельной вехой следует считать патриотизм периода СССР, когда патриотизм становится доминантой воспитательного процесса. В XIX- начале XX века делался акцент на воспитании патриотического чувства, являющимся самым коротким путем к пробуждению нравственности личности, соответствующего идеалам православной веры. При этом, исследования 1918-1980х гг., не всегда основаны на преемственности с предыдущим опытом воспитания, существовавшим в дореволюционной России. В социалистический период «патриотизм трактуется, основываясь на официальной концепции классового содержания патриотизма в антагонистическом обществе» (Вежевич Т.Е., автореф. Моделирование региональных систем патриотического воспитания школьников, с 24) [5]. Социалистический патриотизм также отличался чувством любви и преданностью Родине, был наполнен идеологическим содержанием.

Государственный кризис, нашедший отражение в экономическом, политическом, социальном устройстве общества, породил кризис в понимании самой сути патриотизма в СССР. Доминантными становятся идея гуманизма и сотрудничества, основанные на трудах выдающихся педагогов- ученых, исследователей: В.А. Караковский, С.Н. Лысенкова, Н.Н. Палтышев, С.Л. Соловейчик, В.Ф. Шаталов и др.

Патриотическое воспитание, оставаясь важным, тем не менее, обретает несколько другой, деполитизированный окрас. Начало 90-х гг, XX в. можно рассматривать как новый этап развития патриотического воспитания. Работы А.А. Аронова, И.И. Валева, И.Н. Глазуновой В.В. Дьяченко, Г.А. Коноваловой, Ю.А. Танюхина, С. И. Беленцова, А.В. Фахрутдиновой, Г.Я. Гревцевой и др. позволяют понять трансформационные основы гражданско-патриотического воспитания, существующего в современном обществе не только России, но и мира. В целом отметим, что для осуществления патриотического воспитания в период, начиная с начала 90-х гг., следует в первую очередь подчеркнуть следующую закономерность в организации этого вида воспитания. Она проявилась в тенденции проводить его в широком социально-политическом плане, с учетом меняющихся особенностей международной обстановки и внешней политики российского государства, развития России и ее Вооруженных Сил. Формирование у молодого поколения стремления любить свою Родину и готовности встать на ее защиту тесным образом связано с учебно-воспитательной работой общеобразовательного учреждения [6].

Современные представления о воспитании патриотизма предполагают сохранение и возрождение самобытности России, воспитание духовно развитой личности, способной к эстетическому познанию мира. На рубеже веков, развитие патриотизма в РФ определяется рядом документов, принятых на гос. уровне, а именно: Национальная доктрина образования РФ, концепция модернизации Российского образования до 2010г, государственная программа «Патриотическое развитие граждан РФ на 2001-2005гг.», Концепция патриотического воспитания граждан РФ, которые развивают и совершенствуют понимание значимости и содержательный контекст в документах последующих годов: "Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016 - 2020 годы". В целом данный этап патриотического воспитания в России носит демократический характер, особенностью данного этапа выступает разработка законодательной базы патриотизма, придание патриотизму статуса общенациональной идеи [7].

Исходя из проведенного анализа, можно сделать вывод, что патриотизм в России начал свое существование на заре российского государства, сформировав свои национальные особенности и пронес их через века, донеся до нашего времени. Очевидно, что этап развития патриотизма во времена СССР оставил глубокий отпечаток на его особенностях, причем как позитивный в виде огромного опыта успешного патриотического воспитания, так и негативного в виде крушения ценностей народа, использовавшихся для патриотического воспитания. На сегодняшний день, главным современным вкладом в особенности

развития патриотического воспитания в России является разработка и введение в действие законодательной базы патриотизма.

Список литературы

1. Фахрутдинова А.В. Современное понимание гражданского воспитания учащихся: содержательный аспект// Известия Уральского федерального университета. Серия 1: Проблемы образования, науки и культуры. – 2015, т.141 №3, с.170-174.
2. Вежевич Т.Е. Моделирование региональных систем патриотического воспитания школьников: диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук: 13.00.01 // Улан-Удэ – 2011. – 471 с.
3. Власова И.М. Художественное образование как фактор воспитания патриотизма в старшем юношеском возрасте: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук: 13.00.01 // Ростов-на-Дону – 2006. – 227 с.
4. Мирзаев А.А. Патриотическое воспитание студентов вуза в условиях информационного многообразия: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук: 13.00.08 // Великий Новгород – 2018. – 215с.
5. Вежевич Т.Е. Моделирование региональных систем патриотического воспитания школьников: автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук: 13.00.01 // Улан-Удэ – 2011. – 47 с.
6. Криворотов Д.А., Ибрагимов Л.А. Социально-педагогические аспекты патриотического воспитания и реализация его функций (на примере образовательных учреждений Ханты-Мансийского автономного округа – Югры): Монография. — Нижневартовск: Изд-во Нижневарт. гуманитар. университета, 2009. - 270 с.
7. Фахрутдинова А.В. Гражданское воспитание учащихся в англоязычных странах на рубеже XX - XXI веков: автореферат диссертации на соискание степени доктора педагогических наук: 13.00.01 / Фахрутдинова Анастасия Викторовна; [Место защиты: Ин-т педагогики и психологии профессионального образования РАО]. - Казань, 2012. - 42 с.

ХОДЖАЕВ БОЛТА КУРБАНОВИЧ

г. Бухара, Республика Узбекистан, Бухарский государственный университет
yakupovna@rambler.ru

ГРАЖДАНСКАЯ КУЛЬТУРА - ВАЖНЫЙ КОМПОНЕНТ ВОСПИТАНИЯ ГАРМОНИЧНО-РАЗВИТОГО ПОКОЛЕНИЯ

В данной статье с научно-теоретической точки зрения обосновывается сущность и содержание гражданской культуры как важный компонент всестороннего гармонично-развитого поколения. А также раскрывая некоторые особенности гражданского общества приводятся модель гражданской культуры молодого поколения гражданского общества.

Ключевые слова: гражданское общество, гражданская культура, воспитание, всестороннее, поколение, личность, модель, особенность, патриотизм, активность, трудолюбие, долг, обязанность.

Социально-экономические и общественно-политические преобразования в Республике Узбекистан, начавшиеся со дня, когда страна вступила в путь построения демократического правового государства и развития основы гражданского общества, совершенствуется глубоким духовно-нравственным возрождением узбекского народа. В связи с духовно-нравственным, социально-экономическим и духовно-культурным развитием во всех сферах жизни республика добилась значительных результатов в заложении прочного фундамента построения демократического правового государства и развития гражданского общества. В центре всех этих достижений и преобразований стоит человек

и его духовно-просветительная деятельность. Этот тезис предъявляет к человеку новые требования. Основными среди них являются: нести ответственность за судьбу своей семьи, народ, Родину и свои действия, активная жизненная позиция, владение и преумножение национальной и общественной ценности, независимость убеждений, умение адаптироваться в условиях общественно – политических изменений, быть духовно богатым и высоко интеллектуальным человеком.

На наш взгляд, в системе духовно-богатой, интеллектуально развитой личности важное место занимает гражданская культура как важный компонент гармоничного развитого поколения.

Гражданская культура – как важнейшая качественная характеристика уровня развития сущностных сил человек, его дарований, способностей, как участника изучения и освоения материальной, духовной сферы действительности и преобразующей, преумножающей силы для удовлетворения потребностей общества и личности. Как показывает опыт, гражданская культура молодёжи воспитывается родителями в семье, воспитателями и учителями в учебно воспитательных учреждениях. Формирование гражданских культурных качеств молодёжи необходимых для общества, воспитание свободной личности, глубоко осознающей свои права и обязанности. Владущей активной жизненной позицией, утверждение гуманистических ценностей в обществе, во многом зависит от строения воспитания и образования подрастающего поколения. Значит, если мы хотим формировать всесторонне гармонично развитое поколение, мы должны в первую очередь преобразовать всесторонне развитые учебно-воспитательные учреждения отвечающие на современные вопросы с мощными материально-техническими базами и грамотными на современный лад педагогическим персоналом. Для этого необходимо совершенствовать профессиональные и общественно-теоритические подготовки учителей к осуществлению формирования у молодёжи гражданской культуры.

Для того, чтобы учитель-воспитатель реально осуществил поставленную государством и обществом задачу, то есть формировал гражданскую культуру у молодого поколения, он должен знать следующее:

- а) сущность и специфическую особенность гражданского общества;
- б) модель гражданской культуры молодого поколения гражданского общества,
- в) конкретные вопросы осуществление модели и целевой компонент гражданской культуры;
- г) формы и методы формирования гражданской культуры;
- д) критерии сформированности гражданской культуры у молодого поколения.

Сущность и специфическая особенность культурного гражданского общества раскрыты в книге академика Мурада Шарифходжаева “Формирование в Узбекистане открытого гражданского общества”. Здесь культурное гражданское общество характеризуется следующим образом:

1. Общественная активность труженников общества – это первая особенность гражданского общества.

Общественная активность важный инструмент и действующее орудие гражданского общества. Со дня возникновения человеческого общества первобытные люди и мудрецы уже с тех времён думали, по своему создавали какие-то правила и законы о воспитании молодого поколения и о его общественную активность. Так как воспитание и общественная активность считалась стояком и фундаментом жизни. Недаром в зороастрийской религии и её священной книге “Авесто”, общественно-нравственная основа государства ссылалась на жизненно-общественных норм, как “благие мысли”, “Доброе словов”, “благие дела”.

В годы независимости первый Президент Республики И.А.Каримов в своих работах, “Гармонично развитое поколение - основа прогресса Узбекистана”, “Концепция дальнейшего углубления демократических реформ и формирования гражданского общества в стране и других. Где общественная активность гражданина является основным

гражданина. Патриотизм, культура межнционального общения правовая грамотность, политическая сознательность тоже считается основными факторами общественной активности.

2. Приоритет человеческих прав - вторая особенность гражданского общества. В Узбекистане осуществляется стратегия демократических преобразований, постоянного общественно-политической системы, проведения либеральных реформ, направленных на формирование сильного гражданского общества. Государство, которое строится в Республике Узбекистан является правовое, демократической государство. Это значит права человека в нашей стране будет приоритетным. Это требует от каждого члена государства быть правовым грамотным. Правовая грамотность - это составная часть гражданственности. Поэтому каждый гражданин должен овладеть юридической грамотностью, осознание прав, обязанностей и правовой ответственности; знать законы своей страны и умеренно соблюдать, права и законы, воспитывать в себе потребности правопослушном поведении. Одновременно, такого гражданина защищает от всех недуг законов страны.

3. Владеть частной собственности – третья особенность гражданского общества. Со времён зороастрийцев (VII-VI в. до нашей эры) частная собственность явилась опорой государства. Поэтому в Центральной Азии (в том числе в средней Азии), Мавераннахр, Туркистане - ханы и падишахи, то есть главы государств придавали особое внимание развитию частной собственности.

Годы независимости в нашей Республике дала гражданам Узбекистана возможность быть хозяином, владельцем частной собственности и этой возможности было уделено особое внимание. Например, земля роздана владельцам и в то же время было развито фермерское хозяйство. Предприятия, организации превратились в частные фирмы и этим была создана свободная, культурная частная собственность. Это в свою очередь явилась необходимостью превратить общество в частную, культурную, что является актуальным.

4. Активное участие граждан в управлении государства и общества - четвёртая особенность гражданского общества. Гражданское общество – это то общество в управлении государства активное участие принимает гражданин, где приоритетным являются конституционные нормы и законы, которые служат для блага человека. Это было в древнем Сегде, богдаде, Мавре, Хорезме, Рарняне и других древних государствах Средней Азии.

Со дня независимости первый Президент Республик Узбекистан придавал независимости, самоуправлению и другим положениям особое внимание. В 1993 году в сентябре был принят Закон “О самоуправлении органах граждан”, где успешно развивается в настоящее время.

Таким образом, с учётом специфики исследуемой проблемы и особенностью гражданского общества нами разработана модель гражданской культуры личности гражданского общества.

Предложенная в таблице модель гражданской культуры гражданского общества состоит из взаимосвязанных целей, задачно-содержательного, методико-результативных компонентов и критериев сформированности гражданской культуры у студентов и молодёжи.

Целевой компонент. При определении содержания целевого компонента модели исходили из государственного заказа, отражённого в нормативно-правовых документах (закон “Об образовании” и “Национальной программе по подготовке кадров” Республики Узбекистан от 29 августа 1997 года), целью формирования гражданской культуры согласно этих документов является,

В данной модели отражены такие качества и признаки гражданской культуры личности гражданского общества, которые способствуют формированию у молодого поколения чётко и честно выполнять гражданские обязанности, формировать в себе чувство долга и ответственности перед Родиной, обществом, коллективом, где трудится и учится и

семьей; чувство национальной гордости и патриотизма, демократизма, уважение к символам государственности (Конституция, Герб, Флаг, Гимн, Президенту страны); бережное отношение к национальным богатствам страны, языку, культуре, истории, традициям; политическая образованность и правовая грамотность; уважение свободы, прав и обязанностей других народов, честность, правдивость, милосердие, толерантность, культура межнационального общения демократичность.

Кроме вышеизложенных, модель гражданской культуры личности гражданского общества, как показали результаты нашего исследования, способствуют практическому решению нижеисследующих вопросов стоящих перед страной и обществом по воспитанию у студентов и молодёжи:

- формирование у молодёжи активную социальную и гражданскую позицию в процессе изучения конституции Республики Узбекистан, Гражданский Кодекс Республики Узбекистан и общественно-гуманитарных наук.

- воспитание чувства гордости и уважение к символам государственности (Конституция, Герб, Флаг, Гим, Президенту) Республики Узбекистана, независимости от нации, пола, возраста, расовой и национальной принадлежности, убеждения, отношения к религии, социального происхождения проживающих и обучающихся на территории Республики Узбекистан;

- расширение и углубление знаний у студентов-молодёжи о гражданском обществе и гражданской культуре, организуя различные учебные культурно-воспитательные мероприятия;

- расширение и углубление знаний о традициях семьи, школы, о национальных и общественных ценностях, обычаях и культурных мероприятиях;

- расширение и углубление представлений о гражданском обществе, гражданской культуре, о их структуре и функциях;

- формирование понятия о гражданской нравственности, о гражданской духовности, о гражданском мышлении.

Цели и задачи в разработанной модели могут решаться, организуя различные мероприятия во внеклассном и внеурочном воспитательном процессе, обращая особое внимание нижеисследующим воспитательно-просветительным вопросам:

- Создать общественно-политическую и культурно-просветительную среду;

- Разработать научно-методическую программу по индивидуальному изучению сущности и общественно-историческому развитию гражданского общества и качество личности в него;

- Усилить воспитательное влияние совместной деятельности ВУЗов, семьи и общественности по формированию у молодёжи гражданской культуры;

- Уделять особое внимание по повышению качества и эффективности учебно-воспитательных работ, усиливая роли руководителей групп, заместителей деканов духовно-просветительным работам;

- Целесообразно интегрировать воспитательную деятельность учебного заведения, семьи, махалли, “центру молодёжи”, по исследуемой проблеме;

- Научно и методически совмещать деятельность общественно-гуманитарные науки по вопросам изучения сущности и содержания гражданского общества и гражданского воспитания.

Вышеуказанные мероприятия помогают студенческой молодёжи глубже понять содержание и сущность указанных в модели “Гражданская культура личности в гражданском обществе”, общественно-педагогические явления и всесторонне способствуют практическому применению их в жизнь.

Список литературы

1. Закон “Об образовании” и “Национальная программа по подготовке кадров”, в книге “Гармонично развитое поколение - основы прогресса Узбекистан. - Т.: “Шарк”, 1997

2. Мирзиёев Ш.М. Критический анализ, жёсткая дисциплина и персональная ответственность должны стать повседневной нормой в деятельности каждого руководителя. – Т.: “Узбекистан”, 2017.

3. Гревцева Г.Я., Циулина М.В. Воспитание гражданина и патриота : Теория и практика /Учебное пособие. – Челябинск: Изд-во “Цицеро”, 2014.

4. Ходжаев Б.К. Фукаролик жамияти шахсининг фукаролик маданияти. – Бухара, // “Педагогик махорат”, 2016, 101сон.50-54 бетлар.

ШАРОНОВ АНДРЕЙ АНДРЕЕВИЧ

г. Астрахань, ФГБОУ ВО «Астраханский государственный университет»

sharan363@gmail.com

АНАЛИЗ КОМПОНЕНТОВ ПАТРИОТИЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ ПОДРОСТКОВ

В статье представлены компоненты патриотической активности подростков. Проанализированы компоненты патриотизма и активности. Выделены были следующие компоненты патриотической активности: потребностно-мотивационный, когнитивно-интеллектуальный, эмоционально-чувственный, поведенческо-волевой, духовно-нравственный компоненты.

Ключевые слова: патриотизм, активность, патриотическая активность, компоненты патриотической активности.

В условиях современной действительности, характеризующейся в том числе и социально-экономическим расслоением в обществе, назрела необходимость новых разработок в области воспитания подростков, и в первую очередь формирования патриотической активности, т.е. формирование у них таких качеств как высокий профессионализм и духовность, инициатива, самостоятельность и коммуникабельность, способность к саморазвитию, самосовершенствованию и готовность встать на защиту интересов своей Родины.

Кардинальные изменения, происходящие в обществе, находят отражение в принципиально новых подходах к пониманию важнейших проблем современного воспитания подростков. К одной из таких проблем относится патриотическое воспитание. В условиях продолжающейся модернизации всей системы общественных отношений проблема формирования патриотизма и патриотической активности обретает особую актуальность. Соответственно необходимо определить компоненты патриотической активности подростков.

Существуют разные точки зрения о компонентах патриотизма. Согласно С.Н. Филипенко патриотизм как социально-психологическое явление включает «когнитивный, аффективный, поведенческий (конативный) компоненты» [7, с. 133].

Когнитивный компонент означает осознание объекта патриотизма, аффективный выражается в эмоциональной оценке объекта, а поведенческий указывает на существование действий, поступков по отношению к объекту.

А.И. Мурзин к структурным компонентам патриотизма и относит «патриотическое сознание, патриотическое отношение и патриотическую деятельность» [1, с.32].

Патриотическое сознание является компонентом, в котором определена важность Родины для субъекта и готовность предпринять необходимые действия для защиты своих национальных интересов. Этот компонент определяет патриотическое поведение и в этой связи регулирует моральные взаимодействия субъекта с объектом в патриотической деятельности.

Патриотическая позиция возникает в процессе социальной практики как реальная связь субъекта с объектом его действий, как своего рода «канал» для преобразования всех видов

влияния на объект патриотизма. Результатом патриотического сознания могут быть патриотические отношения, и эти отношения помогают осуществлять патриотическую деятельность.

Патриотическая деятельность - способ воплощения патриотического сознания и реализации всех типов влияния предмета на объекте патриотизма, в комплексе действий, направленных на реализацию патриотических целей. Этот компонент - материальное основание патриотизма, его видимой стороны. Эта деятельность основана на следующих компонентах, рациональных, эмоциональных и волевых. Действия, которые выполнены предметом, можно рассмотреть как патриотические, если они направлены на служение Отечеству, если они выражают социальную и моральную ответственность за судьбу страны.

Анализ научных источников и выявленная сущность дали нам основание выделить следующие компоненты патриотической активности подростков. Это потребностно-мотивационный, когнитивно-интеллектуальный, эмоционально-чувственный, поведенческо-волевой, духовно-нравственный компоненты. Именно данные компоненты связаны между собой и помогают развивать патриотическую активность в подростковом возрасте.

Потребностно-мотивационный компонент заключается в формировании у подростков чувства любви и гордости за свою Родину, а также, чтобы они восхищались ее героической историей, мужеством и храбростью патриотов, ее выдающейся ролью в развитии мировой цивилизации, то есть ориентация на внутреннюю мотивацию подростка.

Когнитивно-интеллектуальный компонент заключается в изучении сущности патриотизма и способах его проявления в различных типах деятельности человека. В этом плане возможно влияние на таких предметах как история, литература, широко используется русский язык. Такая работа способствует пониманию учениками конкретных патриотических проявлений и качеств индивидуальности.

Эмоционально-чувственный компонент состоит из формирования в подростках патриотических взглядов и воззрений. Для образования патриотических взглядов необходимы знания и способы проявления патриотической деятельности, которые бы не были просто приобретены подростками, это должно быть личные чувства, которые прошли через эмоциональные события и превратились в нормы их деятельности и поведения.

Поведенческо-волевой компонент заключается в формировании у подростков способности к волевым проявлениям в области патриотизма. Соответственно это можно достичь включением подростков в разнообразные виды практической деятельности и формирование у них навыков и привычек, патриотической активности. Сюда входят различные виды трудовой, спортивной и общественно полезной деятельности, туристско-краеведческая работа, историко-этнографические экспедиции, празднование исторических дат, связи с воинскими частями, встречи с ветеранами.

Духовно-нравственный компоненты предполагает привитие ценностей таких как гражданственность; формирование высокой социальной активности; выработка правильных подходов к определению истинных и приходящих ценностей в вопросах патриотизма и гражданственности.

Соответственно при формировании патриотической активности подростков необходимо развивать потребностно-мотивационный компонент для того чтобы подросток начал интересоваться патриотизмом что повлечет развитие таких компонентов как когнитивно-интеллектуальный, эмоционально-чувственный и поведенческо-волевой компоненты, что в конечном итоге приведет к развитию духовно-нравственного компонента.

Список литературы

1. Адаева Н.В. К пониманию сущности патриотизма и патриотического воспитания учащейся молодежи [Электронный ресурс] / Человек и образование. 2012. №1. С. 130-133. - Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/k-ponimaniyu-suschnosti-patriotizma-i-patrioticheskogo-vospitaniya-uchascheyusa-molodezhi> (дата обращения 27.12.2015).

2. Мурзин А.И. Концептуальные основы российского патриотизма: понятие и сущность [Электронный ресурс]: Аналитика культурологии. - 2006. №6. - Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/kontseptualnye-osnovy-rossiyskogo-patriotizma-ponyatie-i-suschnost> (дата обращения 27.12.2015).

3. Сокольников Ю.П. Общественно-полезная деятельность как фактор формирования личности подростка. Чебоксары, 1971.

4. Калдыбаева А.Т., Шамбеталиев К.Ы. Компоненты и критерии творческой активности студентов // Современные проблемы науки и образования. - 2016. - № 6.; [Электронный ресурс] / <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=25493> (дата обращения: 20.01.2018).

5. Харламов И. Ф. Педагогика: Учеб.пособие. - М.: Высш. шк., 1999. - 512 с.

6. Чиркунова А. Е., Сорокина И. Р. Формирование гражданско-патриотического воспитания учащихся в общеобразовательной школе // Молодой ученый. — 2014. — №21. — С. 706-709.

7. Филиппченко С.Н. Формирование патриотической культуры курсантов в процессе обучения в военном вузе: Дис. ... докт. пед. наук: 13.00.08. - Саратов, 2006. - 393 с.

**ШВЕЦОВА СВЕТАНА ГРИГОРЬЕВНА,
ЧУМАРОВА ЛЮБОВЬ ГРИГОРЬЕВНА**

г. Казань, ФГБОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»
avfach@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРНОГО ПРОСТРАНСТВА СОВРЕМЕННОГО ЧЕЛОВЕКА

Авторы данной статьи исследуют вопросы формирования культурного пространства современного человека, какие исследования есть по данному вопросу, почему человек является носителем той культуры, в которой он формируется. Авторы предлагают ознакомиться с современными исследованиями по данному вопросу, что может способствовать усовершенствованию теории и практики современного образования и воспитания.

Ключевые слова: воспитание, личность, массовая культура, бытие, индивид.

Кто является основным элементом пространства массовой культуры. Это человек с доминированием мифического способа бытия. Однако многие исследователи массовой культуры сегодня склоняются к мнению о неоднозначности, многоуровневости и сложности данного явления. Можно ли сегодня однозначно отнести человека массовой культуры к «постиндивидам»? И насколько личностные качества стыкуются с массовостью? Следовательно, стоящий перед исследователями «массового человека» - это: кого можно считать таковым? - не столь однозначен.

Социокультурное пространство - это форма бытия человека, сообществ, общества в целом, их сосуществование и взаимодействие не только на основе материального, но и идеального (духовного). Главный элемент пространства - человек способен моделировать своё представление о пространстве, на этой основе изменять его соответственно своим потребностям и своим представлениям о месте, занимаемом в этом пространстве. По отношению к пространству массовой культуры можно экстраполировать основные признаки дефиниции социокультурного пространства и сказать, что – это форма бытия ..? Кого? Практически все исследователи сходятся во мнении, что господствующим менталитетом субъекта массовой культуры является миф. Разница во взглядах начинается с проблемы значения и функций мифов в жизнедеятельности человека. Точка отсчета рефлексирования массовой культуры – это её объективная основа существования – миф. У большинства исследователей точкой опоры служит рефлексия тех или иных аспектов жизни, которые «заставляют» человека быть «массовым», оформляют его. А он, прежде всего, может и хочет быть таким

и позволяет оформлять и заставлять себя без этических наложений. Как нам кажется, именно с таким основанием необходимо подходить к исследованию массового сознания и образа жизни, а не с позиций «я много больше понимаю и осознаю, и хочу исправить массового человека». В обыденной речи это прозвучало бы так: «мы такие, какие есть», не вкладывая в это высказывание этический смысл. Далее уже рассматривать значения аспектов формирования данного пространства.

Ответы предполагают отдельные исследования и выделение определенно других объемов рефлексирования. Кратко хотим обозначить те проблемы, которые необходимо решить для дальнейших исследований. Например, встает вопрос о соотносительности массовости и элитарности. Скажем, понятие «элитарный» не имеет сегодня четко выраженного содержания, а рассматривается с «колокольни» рассуждающего. «Политическая элита», «бизнес-элита», «духовная элита»... Здесь мы наблюдаем множество пересечений как атрибутивных, так и акцидентальных свойств элитарности и массовости в культуре. Возникают проблемы ограниченности и распространения пространства массовой культуры, структурности и взаимодействия элементов пространства [7]. Проблема самоидентификации также на наш взгляд тесно связана с выше поставленными вопросами.

Пространство массовой культуры – это неизбежный и важный атрибут современной и материальной и духовной жизни. Как индивидуальное творческое самовыражение человека и индивидуальное мировоззрение конструируют данное пространство, так и пространство массовой культуры формирует образ жизни современного человека. Одной из главных задач общественнознания является выявление механизмов такого сосуществования.

Для решения той или иной проблемы как правило исследователь выбирает основу (фундамент) рефлексирования. Первый вопрос – это вопрос точки отсчета. Для большинства обществоведов сегодня таким основанием (точкой отсчета) является гуманизм. Вот его основные постулаты: 1) торжество человеческого в человеке, 2) человек есть и индивид, и индивидуальность и должен быть личностью! Однако в последнее десятилетие с осознанием обществоведами необходимости становления человека нового качества и формулирования новой парадигмы субъекта общества идет волна критики и пересмотра постулатов гуманизма. Прежде всего, это касается концепции абстрактного человека и умозрительного метафизического подхода к человеку в философии, педагогике, психологии.

Поднимая проблему такого подхода в онтологии человека в статье «Возможен ли постгуманизм?» автор А.А. Пелипенко пишет о новом понимании гуманизма и о кардинальном изменении дискурса [4]. В возможные модели нового видения человека он включает некоторые идеи антропологии, высказанные ещё на рубеже 19-20-го веков, но преданные забвению после двух мировых войн. А.А.Пелипенко пишет: «Я говорю о стратификации... по типу *ментальной конституции* (выделено А. Пелипенко). Под ней понимается специфический набор когнитивных схем и техник смыслообразования, устойчиво наследуемых историческими этно-культурными сообществами.» Далее: «Соответственно, в истории представлены три базовых культурно-антропологических типа: *индивид, логоцентрик, личность.*» Автор просит не смешивать выделенные типы с общеязыковыми значениями соответствующих слов. Подробно А.А. Пелипенко рассуждает о системообразующих контурах мышления каждого типа. «В каждом обществе присутствуют все три типа: большинство составляют постиндивиды, далее- логоцентрики и не более 5-7 %- личности.» [4, 22]. Постиндивиды, по мнению А.А. Пелипенко, это наследники архаического индивида, т.е. носители обыденного (массового) сознания. Однако в соотношении постиндивида и современного «массового человека» нет такой однозначности. «...В ментальности современного человека наряду с доминантной, как правило присутствуют субдоминанты двух других типов. Они могут находиться друг с другом в самых разнообразных «силовых» соотношениях», вплоть до близких к паритетным» [4]. В мышлении современного человека массовой культуры это выражается в стремлении его гармонизировать ratio с существованием Абсолюта. Следовательно, человек массовой культуры может быть и лого-

центриком и личностью. «Характеризуя массовую культуру, следует иметь в виду, что это явление далеко не однородное. Оно имеет свою структуру и уровни. В ней принято выделять три основных уровня: кич-культуру – достаточно низкопробную, даже вульгарную культуру; мид-культуру – культуру «средней руки» и арт-культуру – культуру, не лишенную определенного, иногда даже высокого, художественного содержания и эстетического выражения» [1].

Пространство массовой культуры – это неизбежный важный атрибут современной и материальной и духовной жизни. Как индивидуальное творческое самовыражение человека и индивидуальное мировоззрение конструируют данное пространство, так и пространство массовой культуры формирует образ жизни современного человека.

Список литературы

1. Бабинов Ю.А. / Философский анализ некоторых аспектов массовой культуры Вестник СевГТУ. / Текст: - Севастополь: Изд-во СевНТУ, 2011. - Вып.115: Философия.- с. 9-12
2. Кириленко Г.Г., Шевцов Е.В./ Краткий философский словарь.// Текст: - М.: 2002г., с. 480.
3. Миронов В.В. / Философия и Слово (или Ещё раз о специфике философии) // Вопросы философии / Текст: - М: Наука – 2013, с. 190.
4. Пелипенко А.А. / Возможен ли постгуманизм? // Человек, №32013, / Текст: - М.: Наука - с. 17-28.
5. Радченко Л. А. / Формирование информационного пространства массовой культуры в современном обществе // Армия и общество №4 2012 г.
6. Шакирова Е.Ю. / Мозаичность современного социокультурного пространства / Вестник ВЭГУ № 1 (69) 2014 / Текст: - г. -Уфа: Восточный университет, 2014 г., с. 140-147.
7. Фахрутдинова А.В., Кондратьева И.Г. Современные тенденции социоориентированного воспитания учащихся в условиях мультикультурализма: нравственный аспект / Ученые записки Казанской государственной академии ветеринарной медицины им. Н.Э. Баумана. 2015. Т. 221. № 1. С. 228-231.

**ШКОДКИНА ОЛЬГА НИКОЛАЕВНА,
МАНДРУК ИРИНА ВЛАДИМИРОВНА**

г. Курск, МБОУ «Лицей №6 им. Булатова»,
г. Курск, МКУ «Научно-методический центр г. Курска»

РАБОТА СО СЛОВОМ КАК ОДНО ИЗ СРЕДСТВ НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ И РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ УЧАЩЕГОСЯ

Статья посвящена творческим и аналитическим формам работы по выявлению смыслового содержания ключевых слов художественного текста. Данные формы рассматриваются в контексте проблем условий и факторов развития личности в рамках воспитательного процесса.

Ключевые слова: духовно-нравственное воспитание, фазы чтения, извлечение смысла, формирование понимания добра и зла, понятие об иерархии ценностей.

Идеальный ученик. Каков он? Поскольку я учитель-словесник, то представляю себе прежде всего пытливого, любознательного подростка, который стремится к знаниям, к овладению родной речью, много читает, учится думать. Он учится чувствовать и любить слово, а через него совершенствовать нравственные силы и способность понимать и рассуждать. Он любит свою страну, обладающую богатейшей культурой, и готовится стать её достойным сыном...

Хотелось бы остановиться на одной из проблем в достижении образа идеального ученика. Это проблема духовно-нравственного воспитания и развития школьников через приобщение их к родному слову. Но сначала обратимся к определениям.

Духовность и нравственность являются важнейшими, онтологическими характеристиками личности. *Духовность* – это устремленность личности к вневременным целям и ценностям. *Нравственность* представляет собой совокупность общих принципов поведения людей по отношению друг к другу и к обществу. В сочетании они составляют основу личности, где духовность – вектор движения личности (самовоспитания, самообразования, саморазвития), направленный вверх, а нравственность, берущая истоки в духовности, – вектор, указывающий способы этого движения.

Духовность является основой нравственности. Дух может реализовываться в реальных человеческих поступках, в творениях культуры, в духовном переживании. В самом факте присутствия духа в человеке проявляется более глубокая, фундаментальная реальность, доступная лишь человеческой интуиции. В высшем своем выражении духовность является проявлением сверхзнания. Органом сверхзнания является сердце – центр эмоционально-мотивационной сферы. И.-Г. Песталоцци писал: «Духовно-нравственное воспитание направлено на «возвышение сердца» ребенка как центра духовной жизни» [1]. Именно слово, особенно художественное слово русской литературы изначально и направлено на «возвышение сердца», то есть на формирование «высших нравственных ценностей, таких, как добро, любовь, верность, мужество, честность, долг, милость, справедливость» [2].

Возможности духовно-нравственного воспитания средствами русской словесности огромны. Поэтому любой урок русского языка и литературы, а также занятия по внеурочной деятельности использую в воспитательных целях. Свою задачу учителя-словесника я вижу, прежде всего, именно в возвращении *слову* его истинного значения, в формировании правильных понятий, таких как: добро и зло, добродетель и грех, совесть как нравственный закон; физический мир и духовный; вечная жизнь; язык – народ; иерархия ценностей и чем она задается; искусство как поиски человеком утраченного рая; правда – справедливость; подвиг.

В качестве примера расскажу о некоторых видах деятельности на уроках литературы, способствующих духовно-нравственному воспитанию и развитию учащихся. Сделаю это на примере урока литературы в 8 классе по теме «Счастье в понимании А.П. Чехова» (по рассказу «Крыжовник»).

Цель урока: определить идею рассказа; способствовать духовно-нравственному воспитанию, формирование собственной позиции учащихся по духовно-нравственной проблеме.

Подготовкой к разбору текста является *первая фаза процесса* – это индивидуальное чтение. На этом этапе наиболее сильные учащиеся получают индивидуальное задание.

Вторая фаза процесса чтения – это извлечение смысла, объяснение найденных фактов с помощью привлечения имеющихся знаний, интерпретация текста.

1-й вид деятельности «Приём «обратного» «мозгового штурма»». Осмысление произведения начинается с постановки учениками провокационных вопросов к тексту. Как правило, эти вопросы отражают духовные запросы и сомнения подростков, которые разрешаются в ходе обсуждения.

В этой деятельности заключён не только познавательный и развивающий, но и воспитывающий компонент, так как ученики самостоятельно формулируют проблему, спорят и совместно ищут пути её решения. При этом идёт интенсивная работа с содержанием текста, его компонентами и смыслами, работа со словом.

После чтения рассказа «Крыжовник» ученики предложили вопросы.

Всего получилось три группы вопросов по числу главных проблем в рассказе. *Но о них мы скажем ниже*. По этим вопросам я и строю обсуждение литературного произведения.

2-й вид деятельности – «Составление классификационной таблицы ключевых понятий». Обсудив вопросы, мы поняли, что искать ответы следует в тексте произведения, в котором обнаруживаются две противоположные точки зрения на жизненные ценности. Поэтому

учащиеся обращаются к тексту и выписывают ключевые слова и понятия, составляя таблицу, в которой и отражается приём антитезы, используемый Чеховым.

Вопросы всегда стихийны, непредсказуемы. Но поскольку чеховская идея, как и вся русская классическая литература, содержит отсыл к Нагорной проповеди: «не собирайте себе сокровищ на земле..., но собирайте сокровища на небе...» [3], – то при всех условиях, на любом материале и на всех уроках эти вопросы будут выводить учащихся на понятие истинных и ложных ценностей.

Воспитательный момент здесь – формирование понимания добра и зла, понятия иерархии ценностей. Здесь работает мысль учащегося и текст, пробуждающий ассоциации, развивающий воображение, речь, мышление. В ходе этой работы восьмиклассники «пробираются» к истинным смыслам слова.

Интеллектуальным продуктом этого этапа урока становится сравнительная таблица «Ложные и истинные ценности». Учащиеся объясняют ход работы, в результате которой получилась эта таблица, и как она помогает понять идею писателя.

3-й вид деятельности – «Работа с предметами и символами». Её цель – установление ассоциативных связей с предметами и символами. На этом этапе вместо назидательных выводов предлагаю учащимся перевести перечень ключевых слов и понятий в символические образы рассказа. Выводы ребята делают через трактовку символов.

Два символа: земной шар, крыжовник – будут понятны ученикам, а объяснение двух других, более сложных («человек с молоточком» и «три аршина земли»), поручила наиболее подготовленным ребятам в виде предварительного индивидуального задания.

На этом этапе урока использую приём «Чёрный ящик». Вид деятельности – трактовка предметов, фактов, символов через ассоциативный ряд. Это можно делать на любом предмете...

Обращаясь к ученикам, спрашиваю:

- Как вы думаете, какие символические предметы из рассказа могут лежать в ящике?

Ученики отвечают, что это могут быть символ земного шара – глобус, ягоды крыжовника, молоточек, варенье (в рассказе «человек с молоточком»), объясняют символы «крыжовник» и «глобус». Другие предметы (книжка Л.Н. Толстого «Три аршина земли» и молоточек учащиеся объяснить не смогли.

Объясню, почему ребята испытали затруднение в определении других символов и знакомлю их с понятием реминисценции.

- Два других предмета связаны с таким художественным приёмом, как реминисценция.

- Я дала индивидуальное задание двум ребятам. Может, они объясняют эти предметы?

Подготовленные ученики объясняют, что имел в виду Чехов, введя в монолог героя упоминание о «трех аршинах земли», а также откуда образ «человека с молоточком». Эти ученики завершают таблицу в конце сообщения и завершают работу над таблицей.

Индивидуальное задание – это эвристическое открытие для всех.

Если помните, в начале нашего разговора я сказала, что все вопросы учащихся я разделила на три группы, которые соответствуют трём главным проблемам рассказа:

- 1) противопоставление героев – истинные и ложные ценности;
- 2) смысл названия и значение символов; вопрос о счастье;
- 3) вопрос о положительном герое.

Этот третий вопрос находит своё решение в проектном импульсе.

Итак, 4-й вид деятельности – проектный импульс «Живой пример». Воспитательное воздействие осуществляется через образец, положительный пример. Таким положительным примером может служить жизнь и деятельность А.П. Чехова. Поэтому мною было дано ученику индивидуальное задание – рассказать о том, что сделал за свою недолгую жизнь писатель Чехов.

Ученик сделал сообщение с электронной презентацией «Спешите делать добро!»

В заключение мы вспомнили на уроке, что 2018 год объявлен годом добровольчества (волонтерства). Неслучайно, объявляя об этом на молодёжном форуме, Президент сослался на слова А.П. Чехова «Как много в России хороших людей!»^[4]

Далее осталась реализация *третьей фазы работы с текстом* – это создание собственного нового смысла через различные формы проектов.

Обращаюсь к ребятам с вопросом:

- Актуален ли рассказ в наше время? (*Ученики высказывают свои соображения, суть которых сводится к тому, что всегда есть те, кому необходима помощь, какое-то участие, внимание, поэтому призыв Чехова в рассказе «Спешите делать добро!» всегда будет востребован в обществе.*)

- А что мы можем ответить на призыв Чехова «Пока молоды, сильны, бодры, не уставайте делать добро. Если в жизни есть смысл и цель, то смысл этот и цель вовсе не в нашем счастье, а в чём-то более разумном и великом. Делайте добро!»?

Восьмиклассники вспоминают, что они не забывают ветеранов Великой Отечественной войны, которых поздравляют с праздниками. Но одних поздравлений недостаточно, и можно организовать в лицее постоянный отряд наподобие тимуровской команды, который бы систематически занимался помощью ветеранам, и не только войны, но и одиноким педагогам-ветеранам. Так, ребята предложили проект «Помоги ветерану!» Тут же на уроке родилась идея создать творческую группу для связи с детским домом, а проекты назвали «Подари улыбку детям», «Чужого горя не бывает».

Таким образом, урок литературы не только способствует формированию основных нравственных понятий и моральных установок на основе работы с литературным текстом, но и раскрывает духовно-нравственный потенциал личности в общественно-полезной деятельности. Ребята из 8В (теперь 9В) стали членами лицейского отряда «Волонтер», который оказывает помощь старикам, ветеранам Великой Отечественной войны и педагогического труда, посещает с концертами и благотворительными акциями, Дом ребёнка, заботится о беспризорных животных.

Возвращаясь к началу разговора, можно сказать, что вопрос об идеальном ученике не такая уж утопия, если педагог будет обучать, памятуя о том, что «образование не изучение предметов, а развитие личности средствами преподаваемых предметов: на первом плане стоит личность, субъект, его интерес, а предметы - только средства» [5].

Список литературы

1. Никитина Н.Н. Социально-педагогические основы ценностного самоопределения в ранней юности: Методическое пособие / Н.Н. Никитина, В.Г. Балашова, Н.М. Новичкова. – Ульяновск: УлГПУ, 2006. – 273 с.
2. Концепция преподавания литературы в контексте отечественной культуры М - 2014.
3. Евангелие от Матфея 6: 21 Синодальное издание, - 2000г, - 127 с.
4. Чехов Собрание сочинений в 5 томах - М: - Художественная литература, - 1975, - Т.5, - С. 89.
5. Каптерев П. Ф. Избранные педагогические сочинения / под ред. А. М. Арсеньева; сост. П. А. Лебедев; Акад. пед. наук СССР. - М.: Педагогика, 1982. - 703, [1] с. - (Педагогическая библиотека). - Библиогр.: с. 682-698 и в примеч. - Указ. имен: с. 699-701.

KUCIA JADWIGA
Cracow, Poland, Pedagogical University of Cracow
jk11g@op.pl

EDUCATION AS A SERVICE

"Education" is a broad concept covering different forms of teaching. This work will address the issue of education in primary, secondary and higher education in Poland. The aim of the work is to present education as a service in view of the usual and specific characteristics that are characteristic of this service and the rights that its users have. The reason for writing a thesis is the need to improve the quality of educational services and to show the rights and obligations that arise from this.

Key words: education, service, law, duty, service features, quality of education.

It is worth to start the topic of education as a service from presenting the definition of a service. We can define the service as an activity aimed at satisfying the needs in the form of material effects (eg repair) or intangible and not directly creating the goods. Education as a service is a non-material social service. The social character of the service means that the service is aimed at direct satisfaction of human needs and does not consist in the production of material goods. It is also intended to serve the individual needs of individuals, but the quality and availability have an impact on the functioning of society. What's more, it can be organized by public and private institutions, and getting the service itself can be free or paid [1].

The aim of education is to provide education on the basis of equal opportunities, which is enshrined in art. 70 of the Constitution of the Republic of Poland [2] as an obligation of public authorities. The principle of equality is based on the assumption that everyone, regardless of age, race, gender, religion or sexual orientation or any other form of social exclusion, has the opportunity to obtain a proper education. Education is counted among the tools to combat poverty and exclusion through the possibility of obtaining higher education, and therefore convenient work [3]. The commonness means that everyone can take advantage of the right to education. However, this is not always optional. The constitution in the said article also provides for the right and obligation to study up to the age of 18, which means that the education service is not always an option, but it is also an obligation for people who are under 18 years of age. The duty to learn shows the specific feature of the education service, which consists in the fact that the benefit can be obligatory, which distinguishes it from other services. The obligation to use primary or secondary school education services is on children or adolescents, but it is the responsibility of parents or legal guardians to exercise this responsibility, as well as the school authorities who must ensure that the pupil attends classes. After the age of 18, the person has no obligation to study, which shows the characteristic feature of education as a service - until the 18th year of graduation is mandatory, and after reaching the age of majority, the use of it is optional, which distinguishes it from other services. The next possible stage of education is higher education, which takes place at universities, academies or colleges. However, in the context of education as an obligation of public authorities, consideration should be given to the obligation to learn what claims a student who has not been given the opportunity or the opportunity to leave is able to make. I am thinking here about the current teachers' strike in Poland, the aim of which is to raise wages. In the face of the strike there is a problem of how the matriculation examinations will be carried out and how to catch up with classes when the teachers were absent due to participation in the strike. One should think about how to understand the educational service in the context of teachers' moral duty or only the duty of the authorities and how in the face of a strike a student should demand his or her right to education if exams are necessary to pass the school year or get to university. How the law approaches this issue. Two perspectives are particularly important - the teachers' strike and the student's harm. A strike is the right of every employee, but the problem arises how

to assess the situation of a student from the perspective of a strike. Unfortunately, the law provides nothing but complaints that are of no importance in the face of teachers' rights [4].

Educational services can be both paid and free. Paid educational services are available at private schools or colleges. Public schools and colleges provide education free of charge. However, the mentioned art. 70 of the Constitution gives the opportunity to introduce fees on some educational services. It is mainly about some trips, trainings, in the case of tertiary education, part-time studies due to the specificity of classes, which take place mainly on non-working days, i.e. the weekend. Universities as public enterprises should function as administrative units, ie from Monday to Friday. The feature of a public establishment is that it has a socially important task to fulfill, in this case it is a higher education. Therefore, the public establishment, which is the university has extended working hours, and also for the implementation of the principle of universal access to education, organizes part-time studies for people who for various reasons are not able to attend full-time classes. Full-time studies are not only help, but also a source of income for the university. However, it should be borne in mind that they are organized outside normal working days and that they must be paid. This does not mean, however, that students in a worse financial situation can not apply for a social scholarship, because it is intended for all students regardless of the mode of study. However, persons who do not have Polish citizenship are obliged to pay the appropriate amount for studying in Poland, unless the student has a permanent residence permit, a Polish card, refugee status or uses temporary protection in Poland [5]. It should be mentioned that education as a specific service is exempt from VAT [6], which is associated with the free education.

The educational service has a social dimension. Most of the services offered are intended to benefit the person directly using the service. In the case of an educational service, the benefit also has a social dimension as an opportunity to acquire education for a person regardless of their status or material resources, but is also understood as an opportunity to better manage the state in both the public and private sectors.

Bearing in mind the above features of education, it is necessary to consider what rights the entity using the educational service has. In art. 57 of the "Education Law" Act from 2016, the student has a number of rights [7]. It can be noticed that there is a lack of right to adequate quality of services in terms of a tailored way of teaching understood in the context of the teacher's ability, as well as appropriate multimedia equipment or other forms that would be more knowledge-friendly [8]. Interestingly, art. 2 of the Act "Law on Higher Education" says that "the mission of the higher education and science system is to conduct the highest quality of education and scientific activity" [9]. It is worth mentioning that higher education is based on the autonomy of the university also in terms of functioning. However, it is possible to control classes in both schools and colleges. It should be added that this is a control exercised by other teachers working in the same institution, which may be related to or is related to the subjectivity of the assessment. Rarely is control exercised by employees of the voivodeship education board. It should be added that the actual quality of the service is difficult to determine because it depends to a large extent on the skills of the teaching staff [10]. This is not only about talent for passing knowledge, but also about motivating to systematic learning and conducting scientific research.

Benjamin Franklin said that "only death and taxes are certain". In the context of the description of educational services, it is worth mentioning that broadly understood science should be added to this principle - both in the family and in educational units. While this is not an obligatory requirement, in the rapidly developing world, mainly in terms of technology, it seems to be necessary from the very idea of development as a refinement to add what is significant and required to what is necessary. That is why it is worth undertaking the effort to increase the quality of educational services.

References

1. R. Szarfenberg, Standaryzacja usług społecznych,

<http://wrzos.org.pl/projekt1.18/download/Ekspertyza%20Ryszard%20Szarfenberg.pdf> [access: 15.04.2019].

1. Constitution of the Republic of Poland of April 2, 1997 (Dz.U. 1997 nr 78 poz. 483).
2. Website editors frse.org.pl, Edukacja jako narzędzie walki z ubóstwem i wykluczeniem społecznym, <https://www.frse.org.pl/edukacja-jako-narzedzie-walki-z-ubostwem-i-wykluczeniem-spoecznym/> [access: 16.04.2019].
3. Website editors fakty.interia.pl, Strajk nauczycieli. Do kuratoriów wpływają skargi od rodziców, https://fakty.interia.pl/polska/news-strajk-nauczycieli-do-kuratoriow-wplywaja-skargi-od-rodzicow_nId,2939309 [access: 16.04.2019].
4. M. Grodecka, Uczelnie w Polsce, które przyjmują obcokrajowców – poradnik, <https://www.spidersweb.pl/2018/10/uczelnie-w-polsce-dla-ukraincow.html> [access: 10.04.2019].
5. M. Kaczmarek, P. Szulczewski, Edukacja, szkolenia - Zwolnienie z podatku VAT, <https://www.pit.pl/zwolnienie-z-podatku-vat/edukacja-szkolenia-zwolnienie-z-podatku-vat-922849> [access: 17.04.2019].
6. The Education Law Act of December 14, 2016 (Dz. U. 2017 poz. 59).
7. Website editors nf.pl, Edukacja jako usługa, <http://nf.pl/po-pracy/edukacja-jako-usluga,,13221,295> [access: 17.04.2019].
8. The Law on Higher Education of July 20, 2018 (Dz.U. 2018 poz. 1668).
9. M. Będzieszak, Polityka oświatowa państwa w zakresie zadań finansowanych z budżetu państwa in Zeszyty naukowe uniwersytetu Szczecińskiego: Finanse, rynki finansowe, ubezpieczenia nr 54, 2012.

KUCHTA - LEŚNIAK PAULINA

Cracow, Poland, Pedagogical University of Cracow

paulina.kuchta98@gmail.com

MAIN PROBLEMS OF EDUCATION IN POLAND AND WAYS OF COUNTERACTING

The aim of the article is to discuss the issues related to the problems of modern education in Poland against the background of education reform. In particular, the most important problems faced by the Polish system and actions that were taken to remove them were analyzed. The work also includes numerous statistics illustrating the scale of selected problems.

Key words: education, main problems of the education system, students' rights, educational law.

In recent years, there have been many changes in the education system in Poland. All this is related to the reforms of the education system. On September 1, 2017, the "Education Law" entered into force, which regulates a part of the legal matter previously contained in the „Act on the System of Education”. The reform of 2017 aims to better prepare students for individual development and give them the opportunity to find a job in the future on the dynamically developing labor market. This can be achieved thanks to the reliable foundations of education. Thanks to reforms, the state certainly wants to achieve this goal and reduce education problems, but it will be a long-term process [1].

One of the problems of Polish education is changeability in schools. This is related to the elimination of junior high schools and the addition of two additional classes to primary schools. Children must come to school for 2 shifts and often have classes until the evening. The legal regulation regarding changeability can be found in paragraph 4 of the „Regulation of the Minister of National Education of August 11, 2017 on the organization of the school year”. According to the wording of this article „Primary schools, in which the coefficient of change, meaning the ratio of the number of branches to the number of rooms in which didactic and educational activities take place, is at least 2, they can conduct classes for five or six days a week throughout school year or

apply - depending on the season - the alternate work week organization system. Decisions on these matters are made by school heads after consulting the school council and the pedagogical council" [2]. The problem of changeability is most noticeable in large cities, where new investments are often created and the construction of educational institutions is forgotten. It would seem that the best solution is to build new schools, but it is not so easy. Self-government finances and state subsidies are of great importance in this matter [3].

Another problem is to adapt the infrastructure of educational facilities to people with disabilities. Although in recent years the availability of education of people with disabilities in schools has increased, according to the Supreme Audit Office's control conducted in the school year 2016/2017 in half of institutions educating people with disabilities, adequate conditions were not met that would meet the needs and fulfill the students' rights. As the Supreme Audit Office indicates in educational institutions, there was a lack of adequate knowledge and experience related to working with disabled students. There is also no adequate funding for these activities. However, compared to the school year 2014/2015, compared to 2016/2017, the percentage of disabled students attending generally accessible schools increased from 32% to 39%.

For example, although since 1 January 2016 there is an obligation to employ an additional person co-organizing the education of students with autism, including Asperger's syndrome, this is not provided in almost half of the facilities. The lack of people with such qualifications was the reason for not implementing the forms of integration of students covered by individual teaching. The educational subsidy for financing the tasks of the local government in the field of education has also increased. However, as many as 75% of branches, despite having adequate financial resources, did not take advantage of the opportunity to provide proper special education [4].

An equally important problem, which should not be overlooked, are overloaded students' backpacks and excess work to be carried out by the student at home. Pursuant to Article 4a of the Regulation of the Minister of National Education and Sport of 31 December 2002 on safety and hygiene in public and non-public schools and facilities, "the director provides pupils at school or institution with a place to leave textbooks and school supplies" [5]. What's more, school heads are required to set a schedule of didactic and educational activities, which takes into account the even load of students on classes during particular days of the week. According to the recommendations of the Main Sanitary Inspectorate, the weight of backpacks should not exceed 10% - 15% of the child's weight. A survey carried out in 2017 showed that "58% of students in the first, second and third grade of primary school wear backpacks exceeding 10% of their body weight and 17% carry backpacks exceeding 15% of their body weight" [6]. The effects of this condition are problems of children with osteoarticular and muscular system. This situation is often caused by an uneven distribution of lessons, which in turn results in a situation in which students have to take most textbooks home in order to implement the appropriate part of the material for class [7].

"Rosa Foundation" came out against these problems, which since 2011 has been implementing the national campaign "Lightweight School Bag". The purpose of this undertaking is to disseminate information on posture defects and to draw public attention to the problem of overloaded backpacks [8]. This action is aimed primarily at influencing teachers, parents, children and the media. Teachers should require children to wear only the necessary school aids. Parents should check their children's backpacks daily to prevent unnecessary things being carried. In turn, children should be made aware of what they need at school. The media also plays an important role because they can mediate the transfer of this knowledge. The situation can significantly improve if most textbooks will be available in electronic form [9].

As you can see, the reform of the education system, which began in 2017, has not yet solved all problems in Polish schools. Although the changes are going in the right direction, we still need a lot of time to deal with everything. The most important thing is that all activities related to education should be undertaken for the benefit of students and to improve their conditions. Education is a very important and at the same time difficult topic in most countries. However, everything should be done so that the schools focus on the diligent preparation of students so that in the future they are ready to make rational decisions in relation to their career path.

References

1. A brief information about the Polish education system 2017/18, https://eurydice.org/pl/wp-content/uploads/2017/10/System-edukacji-w-Polsce_2017_2018_PL.pdf [access: 10.04.2019].
2. Regulation of the Minister of National Education of 11 August 2017 on the organization of the school year (Dz.U. 2017 poz. 1603).
3. The Ministry of National Education is responsible for the ROP regarding the negative effects of education reform, <https://www.rpo.gov.pl/pl/content/ministerstwo-edukacji-narodowej-odpowiada-rpo-w-sprawie-negatywnych-skutkow-reformy-edukacji> [access: 11.04.2019].
4. <https://www.nik.gov.pl/plik/id,16353,vp,18878.pdf> [access: 8.04.2019].
5. Regulation of the Minister of National Education and Sport of December 31, 2002 on safety and hygiene in public and non-public schools and facilities (Dz.U. z 2003 r. nr 6, poz. 69).
6. G. Zawadka, NIK report: Backpacks of Polish students are too heavy, <https://www.rp.pl/Edukacja/303029865-Raport-NIK-Plecaki-polskich-uczniow-sa-zaczekie.html> [access: 12.04.2019].
7. MEN: Pupils can leave textbooks and school supplies at school, <https://www.portaloswiatowy.pl/komunikaty-men-i-cke/men-podreczniki-i-przybory-szkolne-uczniowie-moga-zostawic-w-szkole-15185.html> [access: 12.04.2019].
8. <http://fundacjarosa.pl/programy/lekki-tornister/> [access: 16.04.2019].
9. <http://lekkitornister.org/o-akcji/lekki-tornister/> [access: 15.04.2019].

WOLAK PAULINA

Cracow, Poland, Pedagogical University of Cracow
 paulinaawolak@gmail.com

EDUCATION AS SERVICE IN THE CONTEXT OF PEDAGOGICAL, ECONOMIC, LEGAL THEORIES AND SUBJECT-SUBJECT RELATIONSHIP

Education is one of the important factors which determine the human and economic growth. The aim of the article is to analyze education as public service in the context of pedagogical, economic and legal theories and indicate the main needs of their stakeholders.

Key words: education, service, education marketing, subject-subject relationship.

Education as a service is a term which describe the process of applying new methods, politics and marketing strategies in the area of education. It represents by making a marketing strategy for the university such as creating new programme of its activity on the education market also long term and short term plans for the future.

In the context of the definition, service can be defined by facts, processes and the performance to be composed of all those actions and reactions that the consumers have understood to purchase [1]. The researches on the education services is still new ground and definitions of this term are very disparate. In many cases the term is given a fairly broad and general meaning without commercial thread. The basis for further discussion will be the definition formulated by P. Kottler. According to which educational service is a action that particular buyers get what they need and want to achieve by creating, offering and exchange of goods and services providing value [2]. In this case the buyers are students, also employers can be included in this group. According to the L. Białoń these buyers generate demand for educational services. They expect reliable knowledge and acquisition on skills, which they will be able to use in their professional careers [3].

The second group of definitions of educational services is more exposed to the commercial nature of this activity. According to M. Geryk an educational service is an activity in which the seller sells his knowledge or skills and the buyer acquires them. However, R. Kolman believes that an educational service is a job, the result of which is the acquisition of knowledge and

competence by the recipient of this service. It results from the role of satisfying the need which is the deficit of competences necessary for functioning in society. In turn, G. Zieliński and K. Leandowski indicate that the essence of educational services is the transfer of competencies, in which a commercial element plays a significant role. In this transfer a service sponsor participates - usually a state or other group of entities, a service provider - a qualified person (teacher, instructor, etc.) and a recipient - a learner (student or adult)[4].

The most important aspect is identification and unambiguous understanding of the need of groups of clients who are interested in this type of services. Fulfilling customer expectations will be associated with the need to identify determinants creating the expected service. According to the concept created by Parasuraman, Zeithaml and Berry there are three key states describing the level of client's satisfaction. First one are the expectations exceeded – where the quality of services received exceeds the quality expected by the client. Second is expected fulfilled – where the quality of services received corresponds with the customer's expectations. The third are unsurpassed expectations – where the quality of received services is less than customer expectations [5].

Education and educational services as well as their effectiveness are interested in various groups: students and parents, local and central authorities, and employers. For this reason, research into the development of education and educational services should be conducted in different contexts.

Referring to the analysis carried out by G. Zieliński and K. Lewandowski stakeholders of the education service shows a significant diversity of individual groups both in terms of their characteristics, interests and expectations, as well as strengths and weaknesses. This has various implications for the service delivery process. However, it is impossible to take into account the expectations of all groups. It is necessary to emphasize the conflicting nature of expectations, eg central authorities strive to maximize efficiency, while service contractors strive to maximize expenditures, assuming certain standards. The relations of the authorities at the central and regional level are similar. The former relies on an even distribution of inputs, while it is in the interest of regional authorities to maximize the funds obtained at the expense of competitive regions. A fairly large convergence of interests should be noted. Determinants of the perception of the quality of educational services in the perspective groups of employers and regional authorities. Both groups strive to maximize their benefits, but it should be noted that the development of regions is largely based on the condition and innovation of enterprises located in its territory. The innovativeness of enterprises depends to a large extent on the quality of educational services offered by universities in a given region. There are also expectations of certain groups whose fulfillment could undermine the effectiveness of the whole process. Taking into account the expectations of some students of small burdens would mean that in effect they will receive a worse education which may not correspond to the needs of employers.

Education in Poland is based on legal provision contained in the Constitution of the Republic of Poland and guideline included in the Declaration of Human Right, Convention on the Rights of the Child, as well as on the Act of the Education System. The Constitution of the Republic of Poland formulates the basic principles of the education: everyone has the right to education, learning is compulsory until the age of 18, learning in the public school is free, parent have the right to choose a non-public school for their child, citizens should have universal and equal access to the education [6].

Subjectivity is an attribute of education as a social process. Respect for the juvenile's sense of subjectivity is associated with an increase in his sense of commitment to continue his behavior in the future and with a sense of responsibility for his own activity. Creating your own subject is the basic goal of modern education based on offers and free choices.

It is possible to indicate four areas of searching for a subject-based education model:

1. Unit - education - society - state relations; it aims to increase the scope of rights and the real possibilities of the individual.

2. Enslavement or liberation from the domination of ideology, indoctrination, monopoly of worldview, politics, and political system; it covers the theoretical aspects of subject and subjectivity, human concepts and its development, visions of human education models, points to the rights and possibilities of people to make informed choices.

3. Education and the place and role of people in education; departure from the dominance of the adaptive education model towards critical and creative education, co-deciding on everything that contributes to education: philosophy and educational goals

4. Interpersonal relations mainly between participants in educational processes (students and teachers), but also between participants and other co-decision groups about the state of education and educational opportunities: parents, local communities, pedagogical supervision, employers, power elites [7].

The guiding idea of these relations should be the enrichment of educational offers and opportunities, as well as opportunities for free choice of offers and making own proposals by people using education. Exhibiting the rights of education participants to co-decide on the areas in which they participate, the possibility of unhampered development and self-realization, and the right to respect from other participants in this process show the perspective of entrepreneurial education serving people. Subjectivity combines with independence (freedom), creating one's own life and environment, and with the concept of identity.

Education as a service is still a new ground for researches. Educational services are a specific form of services related directly to the need for the society to be in a changing environment. These types of services are associated with the desire, or the need to consolidate the acquired knowledge, gain new knowledge or acquire new qualifications.

References

1. M.L. Agrawal „Building a New Academic Field in India: The Case of Services Marketing”, *Journal of Service Research*, no.1/2010, p.104-110.
2. P. Kotler, „Marketing. Analiza, planowanie, wdrażanie i kontrola”, 1994, p.6.
3. L. Białoń, „Creating marketing strategies for higher education institutions, *Marketing of scientific and research organizations*, no. 4/2015, p.133.
4. M.Tracz, „Tendencje w rozwoju usług edukacyjnych w Polsce na przykładzie szkolnictwa ponadgimnazjalnego”, no 3/2015, p.149.
5. G. Zieliński, K. Lewandowski, „Determinanty percepcji jakości usług edukacyjnych w perspektywie grup interesariuszy”, p.45.
6. Constitution of the Republic of Poland of 2nd April 1997, (Dz. U. No. 78, Item 483).
7. J. Szempruch, „W poszukiwaniu idei podmiotowości relacji edukacyjnych rodziny i szkoły”, 2009, p.82-83.

JANECZKO TOMASZ

Cracow, Poland, Pedagogical University of Cracow
tomaszjaneczko98@gmail.com

ORGANISATION AND MANAGEMENT IN POLISH EDUCATION SYSTEM FOR PEOPLE WITH VISUAL IMPAIRMENTS

Because of sight lack, it's more difficult to teach people with visual impairments than able-bodied. Teachers and managers should adapt education methods to able disabled people learn as effectively as students without problems.

Key words: education, blind, organizing, clinics, teaching methods, Poland, law.

In Polish law acts there are bequests about different types of school and preschools for people with disabilities [1]. Children and youth may learn in special school, school with integrative division or in standard schools. They can also study in general school with enable people.

Each type of phrontistry should be chosen individually for student with defined education requirements. Assigned state organ to do that are Psychological and Pedagogical Bureaus which executes research with students, parents and teachers [2]. Due to that student may tailor school to individual needs. These institutions may also publish articles and guides for teachers and parents to improve education process [3].

In schools with integrative divisions children and youth learn with able-bodied students. School head teacher is obligated to organize additional therapeutics lessons if student with disability needs it [4]. In addition, on the lesson take part second teacher who helps students with disability in activities like reading textbook or rewriting from the board. In class should be maximum twenty students including maximum five disable students.

Unlike a school with integrative divisions, in special school learn only students with disability. Class numbers maximum ten students who works with one teacher. In this type of school students have also possibility to take part in braille or spatial orientation courses. It is possible in other types of school but often in special school are better qualified experts who teach ways of use computer programs for blind or methods of adaption maps. If student lives far from home, he can live in boardinghouse. Pedagogue may help do homework or encourage student to attend sport or cultural activities [5].

Polish system of education provides different solutions to help students with visual impairments redeem education obligation. Due to different types of school it is possible to adjust learning process to individual needs of student.

References

1. Prawo oświatowe statute (Dz.U. 2017 poz. 59).
2. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 25 sierpnia 2017 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie szczegółowych zasad działania publicznych poradni psychologiczno-pedagogicznych, w tym publicznych poradni specjalistycznych (Dz.U. 2017 poz. 1647)
3. Guides published on Psychological and Pedagogical bureau in Oświęcim Web page http://www.poradnia-oswiecim.pl/opracowania.php?id_strony=7
4. Rozporządzenie ministra Edukacji Narodowej z dnia 22 lutego 2012 r. w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych (Dz.U. 2012 poz. 204)
5. Tomaszewska, Anna, Organizacja kształcenia specjalnego wychowanków SOSW, SOW i ORW w świetle nowych przepisów prawa oświatowego. Zasady przyjmowania i pobytu wychowanków w placówkach, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warsaw 2016

**SASAK KATARZYNA,
LUBACZ JOANNA**

Cracow, Poland, Pedagogical University of Cracow
joannalubacz97@gmail.com

DEVELOPMENT OF PERSONALITY IN THE EDUCATIONAL PROCESS

School affects the development of the child's personality. That institution helps children improve their skills and preparing for adult life. There is a difference between teaching in a public school and at home. Public school focuses on general development, while home teaching focuses on the student's individual needs.

Key words: child development, school, education, homeschooling, personality, teaching.

Child development from the formative year plays a crucial role in attaining healthy development. Development in all children describes the changes attributed to gaining of physical, social and emotional, intellectual and communication skills. All these areas correlate with each other to ensure the child's development is successful. In particular, parents has an impact on their behav-

ior. The children observe every action of their parents and try to imitate it. Their influence is the greater when the child is the more emotionally connected with parents. But it is indisputable that schools plays a key role of one's development. The character of man is the resultant of his genes, upbringing and above all - the environment.

Schooling is an extensive way of learning whereby understandings and ability of students are passed on from one instance to the next one by guidance and examinations process. Obtaining a degree is one of the most significant achievements that a person can partake as a way for them to improve their skills and knowledge. However, the school plays not only a significant role in human education, but also in the development of its personality. Education is a major part in life that shapes a person to be who they are. It is through education that one is able to revive the confidence that has drastically dwindled within or be able to have a tremendous change in the livelihood of youthful individuals.

A majority of teachers and parents regard schools as an opportunity and environment that should be used for learning only. However, we are all social beings and we will always want to talk and know each other. School life is a crucial part of one's life since it offers opportunity for discipline and study. Besides these, the school is a precursory phase for entering public life and plays an important role in broadening attitude of students. School education is not about attending collage and completing, it is transformation process that changes your perception. Through education children and teenagers improve their character and grow spiritually. Only in that way they discover their capabilities and try step out of comfort zone because this process make them stronger and competent person. The educative activity does not happen in the school only, family and society also participate in this task actively. The school, though, is the place systematically organized for educating. Its social function is to promote, by means of pedagogical process, the learning of contents of the culture defined by humankind throughout history and, from it, to promote the development of capacities of children and their singular form of being and acting socially. School is also set up to align the existing shortcomings of upbringing of children from families not properly performing their functions. They are often children emotionally rejected by parents who in their family homes they remain under the influence of negative behavior patterns. School is an environment that requires or corrects upbringing children who are or may be at risk in their social development.

Current education overlooks the skills that we need to lead a satisfying and fruitful life. School does not ensure the acquisition of competences needed for us to cope with contemporary reality. Much of what they teach us in school is worth remembering, if not for professional future, for personal life. Indeed, it seems that young humans are generally sent into the world with plenty of education but a dearth of practical knowledge to help them navigate everyday life. While much weight is placed on standard subjects such as math and science, there should also be an urgency around teaching kids practical advice that will help them ease into adulthood. For example too many people don't know how to budget or save their money, ultimately falling into a debt that is hard to get out of. If kids were taught tips on saving money, they might be smarter about their finances in the future. Knowing how to buy a car or a house would also be good.

In recent years, one of the most popular and fashionable type of school is home education. This kind of teaching has many positive aspects. Most homeschooling parents want to develop in every respect the personality of their children. They pay their attention to individual needs and try to strengthen innate abilities. Parents create strong bonds with their children through sharing time together. They can choose the curriculum which aligns with their value ethical and religious values while learning. Children feel safe and comfortable at home, which promotes better learning. Parents allow children to work as part of internships to gain life experience and to add self-confidence.

Homeschooling also has a lot of disadvantages. Children do not usually spend time with their peers, which may later cause difficulties in acquiring new acquaintances. This education does not provoke the child to compete for the best grades and for the position among peers. The child can not compete for grades or positions among peers which will certainly appear in adult life, for

example when he will apply for a job position. Homeschooling does not have full access to learning aids, which can cause problems with the supplementation of information. The level of teaching depends on the teacher and his level of education, which can be a certain difficulty, because not everyone has the appropriate knowledge.

In summary, both teaching in a public school and in homeschooling develops and shapes personality, but in a different way. Public school teaches how to live in a society where various threats and problems appear in the next stages of adolescence. Peer pressure, alcohol, drugs and the fight for a role in society are just some of the problems they are exposed to. Children learning at home do not have this problem, but in adult life such problems can be very difficult for them. However, they can develop their interests more than other children, because they have the individual curriculum. At public school, we learn things imposed in advance, and in an additional time we can expand our passions. One can not disagree with the statement that the school does not affect the person's personality. School affects character and who we become in the future.

References

1. Michelle de Freitas Bissoli, *Development of children's personality: the role of early childhood education*.
2. Anna Ignasiak, *Wady i zalety edukacji domowej*, <https://www.tatento.pl/a/1173/wady-i-zalety-edukacji-domowej>.
3. Jerzy Materne, *Opiekunicka funkcja szkoły*, Warszawa 1988.
4. Paweł Pindera, *Wpływ rodziny i szkoły na postawy społeczno-moralne uczniów szkoły podstawowej*.
5. Shelby Slauer, *13 practical things we wish were taught in high school*, <https://www.thisinsider.com/things-not-taught-in-school-2018-8>.
6. Sally Williams, *School is very oppressive': why home-schooling is on the rise*, <https://www.theguardian.com/education/2018/nov/03/get-to-be-free-rise-in-home-schooling>.

WNĘCEK JUDYTA,
WOJCIECHOWSKA JULITA
Cracow, Poland, Pedagogical University of Cracow
judytawnecek@gmail.com,
julita1wojciechowska1@gmail.com

FACTORS INFLUENCE ON EFFICIENCY OF EDUCATION PROCESSES

The publication presents the strategy to more effectively support students in learning.

Learning process is systematic, intentional and long-term collection of teachers' and students' educational activities. The process may initiate by teacher or by student through the self-education. The main education institutions which have conditions to taking self-education are school and college/University.

Key words: didactic and educational process, self-education, feedback, teacher-student relationship, socialization.

The effectiveness of school education is expressed by a set of positive features of the didactic and educational process, meaningful and at the same time socially and economically justified activities, yielding the best results in the form of learning outcomes, which include: knowledge, skills, habits, interests and cognitive abilities, as well as motives, thinking about education in accordance with the bill. The term in question refers to the desired changes that take place in the knowledge, cognitive abilities and interests of students under the influence of the didactic and educational process [1/

When it comes to the efficiency of school education, the scope, level and sustainability of the knowledge acquired by pupils, the development of independent thinking and action, the efficiency and optimality of knowledge, effectiveness, efficiency and economy should be taken into account. Therefore, it can be stated that the effectiveness of school education is a measure of the level of the didactic and educational process [2].

Professor John Hattie (the Auckland University) analysed 800 education research on the basis of 50 thousand tests made on 200 million of students for the 15 years [3]. This has made it possible to separate the most important factors in learning.

First of all, the most crucial factor is self-esteem. It means subjective perception on/of their own personality and self-knowledge about physical, mental or social characteristics [4]. Self-assessment is the student's own assessment of personal progress in knowledge, skills, processes, or attitudes. Fostering can do attitudes and building students' confidence by setting them up for success and providing positive feedback along with frequent praise are essential tools for both teachers and parents. The message the teachers and parents are sending to students affect the self-esteem. There is no doubt about it that nobody wants that students be independent on another people and looking their own identity when they grow up. The relationship between teachers and students must ensure effective security. When self-esteem is understated, many students often think they are far worse than other people. It results in a decrease motivation, lower efficiency in learning.

Secondly, formative assessment is important as it draws attention to the 'identification' of students knowledge and skills. It comprises of controlling student progress by the assessment. The teacher should clearly specified educational goals and tasks for the students but also to receive timely feedback. Feedback receive must be effective and relevant for help students to further improve. The most important to gain a lot of knowledge and skills, not results in note.

Feedback is an opinion given by another person about what needs to be changed in a given behaviour or statement. It is also an assessment of the subsequent stages of the student's work. It is based on the teacher's criteria, which are intended to help them to do their job in the best possible way [5]. According to John Hattie, providing feedback to students is an effective interference in the educational process and a teacher's duty [6/ For the student, it should include specification and praise of the elements that were good, communication of what needs to be improved and guidance on how to do it [7].

The teacher-student relationship is undoubtedly important in the education process. A teacher who treats students seriously, treats them with respect and is interested in their matters is an authority for them. A good attitude towards the learner also means a good attitude learner towards school and learning [8]. There is no doubt that this is connected with asking questions by the teacher, which should be skillful, but at the same time it should stimulate thinking, engage in learning and encourage the search for answers. Such a lesson is not a monologue, but a dialogue between the teacher and the student. The most important thing is to asking question that is relevant to the stage of pupils' education [9].

In the era of digital tools, the process of socialization with peers and skillful use of the Internet have an increasing impact on the effectiveness of learning. For some teachers, intensive involvement of students in the Internet is harmful. However „in the theory of upbringing it is said that there is a strategy of modifying task activity". It is recommended that students use the Internet to learn, do their homework, maintain relationships with friends and present their achievements [10]. More and more often, they make their works available on the Internet, for example in the form of videos, where they describe and show exactly how to do a given thing, so that others also have the opportunity to learn it.

„If the student does not want to learn and is not motivated to learn, he or she will not learn anything despite the intensive efforts of the teacher." [11] Currently, the problem of motivation is undoubtedly noticeable, but it is not impossible to combat it. Above all, the student needs support and confidence in his or her abilities. In addition, what the teacher talks about in class must be of interest to him/her. Therefore, the teacher plays a very important role here, because it is the

teacher who should build a sense of value in pupils and make them not afraid to take up various challenges.

As a result of learning, the whole system of knowledge, skills, habits, habits and beliefs is mastered. The aim of students' work in lessons is primarily to improve themselves and develop personally, which is strongly influenced by the way the teacher works. The golden mean to do this is the interaction, understanding and above all the cooperation between teacher and student and vice versa.

References

1. K. Denek, *Zeszyty naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Bydgoszczy. Studia Pedagogiczne z.30*, str. 92-93.
2. Ibidem. str. 93.
3. T. Wejner-Jaworska, *Diagnozy edukacyjne. Dorobek i nowe zadania.*, str. 331.
4. Ibidem. str 332.
5. M. Ostrowska, *Moduł III dla nauczycieli języka polskiego. Informacja zwrotna, która pomaga w uczeniu się, wykorzystanie TIK w przekazywaniu IŻ, spotkanie koordynatorów.*, str. 3.
6. Ibidem. str. 2.
7. Ibidem. str. 4.
8. A. Spychała, *Relacje nauczyciel - uczeń w procesie nauczania*, http://www.profesor.pl/mat/n10/n10_a_spychała_040509_2.php.
9. D. Sterna, J. Strzemieczny, *Organizacja procesów edukacyjnych dla wspierania ucznia się*, str. 135.
10. S. Ubermanowicz, S. Dylak, R. Brzychcy, *Strategia nauczania- uczenia infotechniki*, str. 15.
11. D. Sterna, J. Strzemieczny, *Organizacja procesów edukacyjnych dla wspierania ucznia się*, str. 137.

**WYGRZYWAŁSKA JULIA,
OLEKSY ANNA**

Cracow, Poland, Pedagogical University of Cracow
julka.wygrzywalska@gmail.com, ankaaoe@gmail.com

NATURE AND CHARACTERISTICS OF THE EDUCATIONAL PROCESS

Educational process have a huge impact on development and acquisition of knowledge. The role of the teacher and student during the education process is really, really important, that this mechanism will be effective.

Key words: education, process, learn, didactic, student

Education is a process to develop the intellectual faculties of the man. It makes the civilized, refined, cultured and educated. For a civilized and socialized society, education is the only means. It makes a man perfect. It is systematic process through which a child or a man acquires knowledge, experience and skill. The word 'Education' has been derived from different words. Latin word 'E' and 'Duco' means to draw out of the inner qualities of the child. Similarly, 'educare' means to nurture and to bring up while 'educare' means to draw out the qualities of a child to make a complete man. Various educationists have given their views on education. Some important definitions are: Gandhi – „By education I mean an all-round drawing out of the best in man – body, mind and spirit”. Tagore- „Education makes one's life in harmony with all existence”. Aristotle - „Education is the creation of sound mind in a sound body”. Rousseau - „Education is the child's development from within”

What is „education” ?

Education is:

- a life-long process- Education is a continuous and lifelong process. It starts from the womb of the mother and continues till death. It is the process of development from infancy to maturity. It includes the effect of everything which influences human personality.
 - a systematic process- It refers to transact its activities through a systematic institution and regulation.
 - development of individual and the society- It is called a force for social development, which brings improvement in every aspect in the society.
 - modification of behaviour- Human behaviour is modified and improved through educational process.
 - purposeful: every individual has some goal in his life. Education contributes in attainment of that goal. There is a definite purpose underlined all educational activities.
 - a training- Human senses, mind, behaviour, activities; skills are trained in a constructive and socially desirable way.
 - instruction and direction- It directs and instructs an individual to fulfill his desires and needs for exaltation of his whole personality.
 - life- Life without education is meaningless and like the life of a beast. Every aspect and incident needs education for its sound development.
 - continuous reconstruction of our experiences- As per the definition of John Dewey education reconstructs and remodels our experiences towards socially desirable way.
 - helps in individual adjustment: a man is a social being. If he is not able to adjust himself in different aspects of life his personality can't remain balanced. Through the medium of education he learns to adjust himself with the friends, class fellows, parents, relations, neighbours and teachers etc.
 - balanced development: Education is concerned with the development of all faculties of the child. it performs the functions of the physical, mental, aesthetic, moral, economic, spiritual development of the individual so that the individual may get rid of his animal instincts by sublimating the same so that he becomes a civilized person.
 - a dynamic process: Education is not a static but a dynamic process which develops the child according to changing situations and times. It always induces the individual towards progress. It reconstructs the society according to the changing needs of the time and place of the society.
 - a bipolar process: According to Adams, education is a bipolar process in which one personality acts on another to modify the development of other person. The process is not only conscious but deliberate.
 - a three dimensional process: John Dewey has rightly remarked, “All education proceeds by participation of the individual in the social consciousness of the race.” Thus it is the society which will determine the aims, contents and methods of teachings. In this way the process of education consists of 3 poles – the teacher, the child and the society.
 - education as growth: The end of growth is more growth and the end of education is more education. According to John Dewey, “an individual is a changing and growing personality.” The purpose of education is to facilitate the process of his/her growth.
- Characteristics education process
- Educational process is systematic, planned, intended and long collection closely related to each other didactic activities of the teacher and student activities. It can be initiated by the teacher or student (self-study).
- Process is based on teaching and learning activities and aims to achieve the previously planned results of the curriculum.
- The education process based on the book Cz. Kupisiewiczza**
- This process includes many subordinated to the common purpose of education as well as the collections. These are activities such as listening to stories or lectures, literature, textbooks, observing things and phenomena, making notes, storing a question, solving exercise tasks experi-

menting formulating and solving problems – Student and Teacher- lecture and storytelling and querying and demonstrating and controlling and assessing and formulating and tasking.

This process is characterized by...

It consists of more or less extensive sets of learning activities. Learning is closely compressed with teaching, which causes that learning activities inspired and assessed by the teacher simultaneously modify their behavior. In contrast to one-off acts, the teaching process is systematic and long-term, it aims to achieve the previously planned results postulated by the curricula. As a result of the teaching process, students working under the supervision of a teacher achieve to a greater or lesser extent the educational goals determined by the program. They acquire messages and skills and habits and acquire certain views of beliefs and attitudes. Achieving goals depends not only on the quality of the teaching process itself but also on many other factors, first of all on the age of students in which the level of their psychophysical. Development is related, as well as on the quality of the school's work and its cooperation with parents of children and youth.

There are many concepts to the most popular among naturalism is behaviorism, cognitivism and its variety of activism. It should be emphasized that teaching and learning is a process that is integral with one another and guides the target changes in the personality of the student.

W. Zaczyński talk that - the process of education this is a team of teaching and pupils teaching purposes and proceeding in a regular or repetitive manner. So the learning process is an intentional process. The education process includes: teachers, pupils, content teaching goals and didactic infrastructure. Two main pillars of the education process: teachers and students. Contemporary didactics, which work in a manner consistent with the principles and are available to teachers in the education process, are guiding the process of learning, or acquiring by learning the resource of messages, skills and habits. But changes in personality and behavior can occur just under the influence of appropriate content of education. Please note, that uploading and assimilating content is necessary, that to understand intention education. The learning process can have a variety of processes according to age of pupils, school subject, purpose and point task and teaching method. Among many factors determining the effectiveness of education, the organization and the course of this process should be mentioned. The components that make up this organization and process are called links, moments or phases of this process.

Раздел 4. Многообразие антропологического дискурса в педагогике и психологии

**АКМАМБЕТОВА МАРИЯШ ЕЛЕМЕСОВНА
ДЖУМАГАЛИЕВА КУЛЯШ ВАЛИТХАНОВНА
АКМАМБЕТОВ САИД АЛТЫНБЕКОВИЧ**

г. Астрахань, ФГБОУ ВО «Астраханский государственный университет»,
г. Нур-Султан, республика Казахстан, Казахский агротехнический университет им.

С.Сейфуллина,

г. Курск, ФГБОУ ВО «Курский государственный университет»

akmambetova@mail.ru

d_kylash@mail.ru

akmambetov@mail.ru

КЕЙС-СТАДИ КАК ОДИН ИЗ ПРИМЕРОВ ИНТЕРАКТИВНОГО МЕТОДА ОБУЧЕНИЯ НА ЗАНЯТИЯХ В ВУЗАХ

Статья посвящена технологии кейс-стади, как одного из актуальных механизмов вузовского обучения, способствующего реализации принципов педагогической антропологии. Интерес к методу вызван возможностью развития дидактической системы педагога.

Ключевые слова: кейс-стади, метод, технология, самостоятельное мышление, проблемная ситуация, решение проблемы.

Современное высшее образование ищет разнообразные методы преподавания и ведения занятий. Присоединившись к Болонскому процессу, государства СНГ оказались перед фактом пересмотра некоторых аспектов преподавания. Все более важное значение приобретают интерактивные методы обучения. Среди них можно выделить такие, как метод проектов, различные формы моделирования, деловые игры. Особое место в последнее время приобретает технология кейс-стади (case – случай, ситуация). В основе метода лежит анализ определенной ситуации, когда студентам необходимо отыскать наиболее рациональные пути решения ситуации (кейсов).

Популярность данного метода обучения определяется двумя обстоятельствами.

Во-первых, основное назначение – это создание умений и навыков развития мышления, всестороннее развитие способностей человека и его склонности к обучению. Не менее важным является и способность студентов перерабатывать массу информации.

Во-вторых, учитывая требования по подготовке современных квалифицированных специалистов, обучающимся необходимо овладеть способностью выбора наилучшей формы поведения в разнообразных ситуациях [1, с. 97-98].

Важным аспектом метода также является всесторонняя подготовка студентов. Особенно большое внимание необходимо обратить на навыки самостоятельной работы студентов. Если группа не обладает в полной мере навыками СРС, то сам процесс обсуждения и анализа какой-то определенной ситуации может привести к неглубокому, поверхностному обсуждению конкретного кейса [2, с. 57-65].

Значимость кейса состоит также в том, что студенты приобретают практически схемы готовых решений. Это позволяет обучающимся при столкновении с подобными ситуациями найти выход из них. Чем больше подобных разрешенных кейсов, тем большее вырабатывается возможность анализа и разрешения достаточно серьезных проблем.

Кейсы могут быть различными как по характеру, тематике, целям и другим параметрам. В том числе обучающие, практические, научно-исследовательские. Их основная цель - практическая направленность. Студенту требуется овладеть способностями применения

полученных теоретических знаний на практике. Поиск правильных решений позволит найти выход из сложившейся ситуации.

Особенностью кейс-технологии является множественность вариантов его применения. Так это могут быть опережающие задания. В этом случае студентам задается кейс на дом. Они получают проблемную ситуацию, работая над которой, они должны актуализировать и систематизировать полученные знания для решения поставленной цели. Работа может носить как индивидуальный, так и групповой характер. Одной из форм может быть также презентация и экспертиза результатов малых групп в рамках учебной [3, с.158; 4, с.15-19].

Чаще всего технологию кейс-стади можно применять на практических занятиях. В процессе работы над кейсами студенты развивают разнообразные навыки, среди них выделяют: аналитические (по методу кейс-стадии студенты проявляют свои умения по выявлению важной и менее существенной информации по теме обсуждения), практические (представленные в кейсе проблемные задачи требуют от студентов демонстрации навыков исторического мышления, логического изложения), творческие (к разрешению той или иной проблемной лучше подходить творчески), коммуникативные (дискуссионные способности позволяют активно вести полемику при обсуждении конкретной проблемы), социальные (возможность оценивать поведение людей и аргументировать мнение других).

Применение кейс-стади требует помнить о том, что готовых правильных ответов не может быть. Студенты, используя свои знания и умения, обязаны определить оптимальное решение ситуации. Преподаватель не просто ведет занятие, а сам становится как бы участником обсуждаемых событий, тем самым формируя свою дидактическую систему. В его праве принимать или отвергать выдвигаемые точки зрения, быть не просто наблюдателем, а в конце дискуссии провести анализ и подвести итоги занятию [5]. Кейс-стади позволяет творчески применять полученные знания, проявлять инициативу в решении ситуации, способствует развитию самостоятельности, учит коллективизму, приводит к овладению практическими навыками. Ситуационный анализ ведет к росту профессионализма студентов, развивает интерес и положительную мотивацию к учебе [2, с. 57-65].

Список литературы

1. Гончарова М.В. Кейс-метод в обучении иноязычному общению менеджеров // Студент и учебный процесс: иностранные языки в высшей школе. Сборник научных статей / Под ред. Ю.Б. Кузьменковой. – М.: Центр по изучению взаимодействия культур ФИЯ МГУ им. М.В.Ломоносова, 2004. (Дискуссионный клуб FLT: современные тенденции и опыт профессионалов. Вып. №5. – С. 95-100.
2. Ильина И.В. Компетентностно ориентированная технология организации самостоятельной работы студентов в деятельности профессорско-преподавательского состава вуза. – Психолого-педагогический поиск. 2010. №15. С. 57-65.
3. Савинова О.В. Кейс-технология в преподавании истории. ФГОС: Метод. пособие / Сер. «Качество обучения. – М.: Планета, 2016. – 304 с.
4. Смолянинова О.Г. Дидактические возможности метода case study в обучении студентов // Гуманитарный вестник. Красноярск, 2000. – С.15-19.
5. Тащиян И.Н. Использование кейс-метода в практике профессионального обучения // Образование. Карьера. Общество. – 2014. - №2 (41). – С.13-16

АНТОПОЛЬСКАЯ ТАТЬЯНА АНИКЕЕВНА
г. Курск, ФГБОУ ВО «Курский государственный университет»
antopolskaya@yandex.ru

ТЕХНОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНЫХ КОММУНИКАЦИЙ У ДЕТЕЙ В УСЛОВИЯХ ЛАГЕРЯ

(Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ, проект № 17-06-00435)

В статье описываются характеристики современного поколения детей, определяются возможности образовательно-воспитательной среды лагеря для осуществления социальных коммуникаций у детей и подростков. Представлена поэтапная технология развития социальных коммуникаций в условиях лагеря с учетом периодов лагерной смены. Приводятся примеры применения технологии в Курском регионе.

Ключевые слова: социальные коммуникации, образовательно-воспитательная среда лагеря, технология развития социальных коммуникаций у детей

Педагоги, образовательные политики и психологи говорят о трансформации окружающего мира, воздействия которого приводят к изменениям в человеке, прежде всего психологическим. Причем, эти изменения касаются нового поколения детей и имеют не только поверхностный, а более глубокий характер.

Первое, что характеризует современное поколение детей – его *цифровизация и глобализация*. Имеется ввиду его новые гаджеты-технологические компетенции и неограниченные возможности в получении знаний и переработке информации. Именно быстроразвивающиеся технологии в области средств массовой коммуникации обеспечили доступ к информации более широкого круга пользователей. Как отмечает М.Р. Мирошкина, дети сегодня стали независимы от взрослых, благодаря доступной и всеобъемлющей информации в интернете, в связи с этим они нуждаются в изменении образовательной среды, которая должна стать дополненной, виртуальной и более привлекательной [6].

Вторая особенность современного поколения – его *сетевой характер*, который связан с так называемой коммуникационной революцией, преимущественное развитие детей в пространстве интернета и социальных сетей. Это привело к расширению коммуникативного пространства личности и расширению набора исполняемых ею социальных ролей. Продуктами этих революционных изменений, по мнению А.В. Мудрика, стало большая включенность в виртуальный мир детей по сравнению с родителями, клиповое мышление, новый уровень медиаобразования и др. [7].

Третьей особенностью нового поколения детей является *формирующийся у него индивидуалистический тип жизненной позиции*, часто оно не ориентированно на коллектив, планирует добиваться успеха в одиночку. Исследователи отмечают также повышенный уровень тревоги и беспокойства, распространение фаталистических установок, связанных с собственным будущим и будущим государства, общее снижение социальной активности молодых людей [10].

Но, часто школа продолжает сохранять традиционные формы общения и деятельности, не обращая к проблеме необходимости формирования новых компетенции для современного человека. Поэтому представляется важным найти новые и изменить существующие образовательно-воспитательные пространства для развития у современных детей необходимых личностных качеств и компетенций для продуктивного вхождения их в социальный мир.

С нашей точки зрения большими возможностями в этом плане обладают *пространства детских образовательно-оздоровительных лагерей*, в которых создаются педагогические организованные условия для социально-коммуникативного развития ребенка.

Социальные коммуникации – это социально обусловленный процесс передачи и восприятия информации в условиях межличностного, группового и массового общения с использованием разных каналов с помощью различных коммуникативных средств [2, с.17.].

М.С. Каган, анализируя полифункциональный характер коммуникаций, отмечает, что они обслуживают предметную деятельность, могут существовать ради самой коммуникации (свободные коммуникации, невербальные коммуникативные связи), но главная задача коммуникаций – знакомство с ценностными отношениями, установками, позициями других людей, приобщение к системе социальных коммуникаций [3, с. 295-296]. При этом следует различать общение и коммуникацию. Общение основано на установлении межличностных отношений, а в коммуникации мы часто не обнаруживаем «ничего личного», для ее успешности необходим простой информационный обмен и наличие невербальных и вербальных коммуникативных средств.

Социально-коммуникативное развитие детей – это развитие у них способностей к социальным коммуникациям, которые удовлетворяют потребность ребенка в другом и обеспечивают его успешное взаимодействие с социумом [1]. В ходе социально-коммуникативного развития ребенок овладевает способами познания элементов и систем поведения других людей, приобретает положительную мотивацию к взаимодействию с ними, навыки решения внутригрупповых и внешних социально-коммуникативных ситуаций, адекватной оценки собственного эмоционального состояния и состояния партнеров по общению, что является обязательным условием формирования жизненных навыков и компетенций.

Лагерь – это особая территория для развития социальных коммуникаций. Исследователи отмечают, что для социальной среды лагеря характерны: высокий уровень динамичности в смене событий; новые возможности для общения со сверстниками и взрослыми; насыщенность эмоционального тона жизнедеятельности; кратковременность детского коллектива [5; 9]. Лагерь помогает решать проблему однообразия жизненных стилей и ситуаций, освобождает от восприятия «зашоренности» коммуникативных связей и отношений.

В лагере у детей и подростков происходит процесс активной социализации и персонализации, это проявляется в осознания своей индивидуальности, места в группе других детей, своих возможностей и стремлений, освоении новых социальных ролей и приобретении социально- психологического статуса в группе сверстников. При этом, сведения, которые получает ребенок в лагере и которые не снимают для него актуальность вопроса, не увеличивают его познания окружающего мира, не являются для него важной информацией, а соответственно не превращаются в необходимые знания.

Можно утверждать, что педагогическая деятельность по развитию социальных коммуникаций у детей в лагере направлена на формирование коммуникативной компетентности ребенка как некоей системы внутренних ресурсов для последующих эффективных коммуникативных действий в более широком социуме, в ситуациях межличностного и межгруппового взаимодействия.

С учетом этих особенностей социальной среды лагеря развитие социальных коммуникаций может осуществляться на основе применения *социальной технологии* как специфического средства деятельности педагога, представляющего собой способ организации и упорядочения целесообразной практической деятельности, совокупности приемов, направленных на определение или преобразование социального объекта, достижение заданного результата [11].

На первом этапе (начало лагерной смены, первых три дня смены) развитие социальных коммуникаций, направлено на адаптацию ребенка в детском коллективе и реализацию его потребности в принадлежности к группе и признании другими. Существенным в этот период для детей является то, что их узнают, называют по имени, начинают принимать. Ребенок впервые чувствует свою значимость среди других, его поступки и дела оцениваются взрослыми и сверстниками, он занимает определенную статусную позицию и получает одобрение.

Важными формами развития социальных коммуникаций на этом этапе являются: *обсуждение-рефлексия* на вечерних «свечках» («Расскажи мне о себе», «Итоги дня»); *коммуникативные игры* на знакомство («Снежный ком», «Мы идем в поход», «Два круга», «Часы знакомств») и др.

На втором этапе (последующие 15 дней лагерной смены) развитие социальных коммуникаций у детей и подростков направлено на формирование «Я-концепции», дифференциацию их интересов и предпочтений, индивидуализацию в группе сверстников на основе достижений и неудач в совместном общении и деятельности. Здесь можно выделить следующие механизмы и соответствующие им педагогически-целесообразные формы организации деятельности:

1. Массовые формы социальных коммуникаций.

Это прежде всего *социально-коммуникативные игры*. Такие игры облегчают путь ребенка в пространстве коммуникаций, формируют его как субъекта общения на основе исследовательской коммуникативной активности, обеспечивают возможности для преодоления коммуникативных барьеров, раскрывают коммуникативный потенциал ребенка и способствуют накоплению коммуникативного опыта. В условиях игровой деятельности ребенок может занять позицию лидера в отряде, сравнить себя с другими. Примерами таких игр могут быть: «Мафия», «Гештальт-королевство», «Барыня, барыня...», «Тяни холсты...», «Тыр, тыр самолет» и др.

Социально-коммуникативные практики как упорядоченные совокупности образцов коммуникативной деятельности, которые позволяют ребенку состояться в том или ином виде деятельности (например, в «Школе активного слушания» или «Школе юных репортеров», где кстати пригодятся функции гаджетов). Репрезентуя определенную систему знаний, норм жизнедеятельности, социально-коммуникативные практики обеспечивают адекватную передачу информации в конкретной ситуации, принятые образцы поведения в определенной информационной среде.

Сторителлинг (англ. story telling – «рассказывание историй») – это интересная коммуникативная технология [8], направленная на погружение ребенка в «историю-миф» о лагерной жизни, о его героях-вожатых, об интересных приключениях и находках, о «страшилках» и всевозможных «бедствиях». Истории оказывают сильное влияние на поведение детей и обеспечивают передачу полезной информации из поколения в поколение, сохраняя традиции лагерной жизни.

2. Групповые формы социальных коммуникаций. Применяются прежде всего в связи с необходимостью сплотить детский коллектив, обеспечить чувство команды (например: «Паровозик», «Кораблекрушение», «Мы – команда», «Познай себя» и др.). Интерактивные социально-коммуникативные дискуссионные форматы «Жужжащая группа», «Мозговой штурм», «Аквариум», позволяют эффективно обсуждать назревшие проблемы, раскрыть себя в качестве внимательных слушателей или активных организаторов, испытать взаимную ответственность и стремление к взаимопомощи.

3. Индивидуальные формы социальных коммуникаций способствуют раскрытию пока еще скрытых способностей, обеспечивают трансляцию индивидуальных достижений ребенка, удовлетворяют его потребность в самоактуализации (например: конкурсы «Я-оратор», «Открытый микрофон» и др.). На этом этапе ребенок осваивает типичные коммуникативные роли:

- доминантного коммуниканта, который стремится завладеть инициативой и не любит, когда его перебивают;

- мобильного коммуниканта, который говорит много, интересно, с удовольствием, способен поддержать различные виды контактов (речевой, визуальный, тактильный);

- консервативного коммуниканта, который испытывает трудности в установлении контакта из-за недостаточного владения речью, медлительности при выполнении коммуникативных действия, боязни контакта с конкретным человеком;

– интровертного коммуниканта, который не стремится владеть инициативой и уступает ее [4].

На третьем этапе (завершение лагерной смены, последние три дня) социальные коммуникации выполняют функцию подтверждения уникальности как отдельного ребенка, так и отдельного отряда, и лагеря в целом. Дети с легкостью обмениваются лагерными речевыми «приколами», с удовольствием исполняют совместные танцы, общие песни, уверенно транслируют отрядные речевки, девизы и совместные знаковые и жестовые символы. Все это определяет возможность дальнейшего сохранения информации в сознании у детей, ее перевода в мысли, чувства и воспоминания о лагерной смене.

Опыт применения эффективных традиционных и инновационных социально-коммуникативных технологий имеется в Курском регионе, где уже более 50 лет действуют детские и молодежные объединения, занимающиеся образованием, оздоровлением и отдыхом детей и молодежи. Пионером среди профильных лагерей выступила областная школа молодежных лидеров «Комсорг», деятельность которой обеспечивалась на основе психологической концепции лидерства и малых групп, разработанной профессором Л.И. Уманским, его учениками А.С. Чернышевым, А.Н. Лутошкиным, Е.А. Шаниным и др. Сегодня по опыту «Комсорга» реализуют свою деятельность 14 профильных смен региона и каждая имеет свой неповторимый социально-коммуникационный потенциал, раскрывает свои особые детско-взрослые значения и смыслы, связана с развитием и приобщением к социокультурным и образовательным ценностям страны и региона, решает множество насущных коммуникативно-педагогических задач.

Список литературы

1. Антопольская Т.А., Журавлева С.С. Экспериментальное исследование социально-коммуникативного развития старших дошкольников в образовательной среде организации дополнительного образования детей // Теоретическая и экспериментальная психология. 2016. Т 9. №1. С.19–28.
2. Гнатюк О.Л. Основы теории коммуникации: учебное пособие. М.: КНОРУС, 2010. 256 с.
3. Каган М.С. Философия культуры. СПб., 1996. 415 с.
4. Колесникова И.А. Коммуникативная деятельность педагога: учеб. пособие. М., 2007. 336 с.
5. Куприянов Б.В. Детский оздоровительный лагерь: проектирование образовательных результатов // Артек – Со-бытие. 2018. № 1(17). С. 60–63.
6. Мирошкина М. Р. Интерпретации теории поколений в контексте российского образования // Ярославский педагогический вестник. 2017. № 6 с. 30–35.
7. Мудрик А.В. Социокультурные вызовы современной российской школе на макроуровне // Сибирский педагогический журнал. 2016. № 1. С. 117–124.
8. Фадеева О.А. Сторителлинг как символическая информационно-коммуникативная технология // Политическая лингвистика. 2015. №4 (54) С. 150–153.
9. Царегородцева Е.А. Психолого-педагогическое сопровождение в летнем лагере // Педагогическое образование в России. 2017. № 5. С. 55–60.
10. Чернышев А.С., Лобков Ю.Л., Сарычев С.В., Скурятин В.И. Социально одаренные дети: путь к лидерству (экспериментальный подход). Воронеж: Кварта, 2007. 210 с.
11. Шарков Ф.И. Коммуникология: энциклопедический словарь-справочник. М., 2010, 768 с.

АРТЕМЬЕВА АНАСТАСИЯ СЕРГЕЕВНА

БРАЖНИК ОКСАНА ЮРЬЕВНА

г. Курск, ФГБОУ ВО «Курский государственный университет»

vorobey.vorobyowa@yandex.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ТЕОРЕТИЧЕСКОЙ МОДЕЛИ БЕЗОПАСНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

В статье представлены модели и концепции безопасной образовательной среды. Без четкого понимания состояния образовательной среды, без адекватной, объективной оценки, невозможно говорить о полноценном развитии и совершенствовании данной области. Как успешность учебного, воспитательного процесса, так и здоровье, правильное развитие напрямую связаны с обстановкой, в которой находятся учащиеся.

Ключевые слова: безопасность, безопасная образовательная среда, комплексная безопасность образовательного учреждения.

«Образовательная среда – система влияний и условий формирования личности по заданному образцу, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении» [1].

С.В. Алексеев и Т.В. Мельникова выделили две основные модели безопасности школы: необходимая и достаточная безопасность. Согласно их разработкам, необходимая безопасность заключается в нескольких факторах: физическая, психологическая защита, экологическая (санитарно-гигиеническая) защита [2].

Здесь следует добавить, что к физической защите также относится и пожарная, электро-безопасность, охрана труда для преподавательского состава и обучающихся. К психологической защите исследователи относят соответствие атмосферы взаимоотношений обучающихся, то, как общаются школьники с педагогами, уважают ли их, и как они общаются между собой, какой процент конфликтности в школе. Отметим, что психологическая безопасность – важнейшая составляющая образовательной среды организации, которая может существенно повлиять на образовательный процесс.

Таким образом, к модели достаточной безопасности относятся: физическая защита, психологическая защита, экологическая (санитарно-гигиеническая) защита, социальная защита, экономическая защита, информационная защита, образовательная защита. С.В. Алексеев и Т.В. Мельникова отмечают, что социальная защита предполагает создание педагогических условий, исключающих нарушение социальных прав детей и взрослых и привносящих в школьную жизнь такие явления, как расовая и этническая толерантность, уважение к вере обучающихся и обучающихся, равенство социальных групп, правовая (законотворческая) защита и т. п.

В.А. Ясвин в образовательной среде отмечает иные компоненты: пространственно-архитектурный (предметная среда, окружающая учителя и ученика); социальный (определяется особой формой детско-взрослой общности) и технологический (содержание образовательного процесса, осваиваемые ребенком способы действий, организация обучения).

Название оси указывает на соответствующие качества личности школьника, ее проявление и формирование. Активность означает наличие инициативности, стремление к чему-то, настойчивость при достижении целей. Пассивность можно считать нулевой активностью. Свобода характеризуется независимостью суждений и действий, свободой выбора, независимостью и т.д. (рис. 1).

Зависимость означает адаптивность и рефлексивность поведения. Этот метод векторного моделирования позволяет исследовать образовательную среду и привести ее к одному из четырех основных типов, на основе которого можно получить в общей сложности 12 видов образовательной среды (подтипы): догматическая образовательная среда; карьерная

образовательная среда; безмятежная образовательная среда; творческая образовательная среда.



Рис. 2. Полный спектр возможных векторных моделей образовательной среды

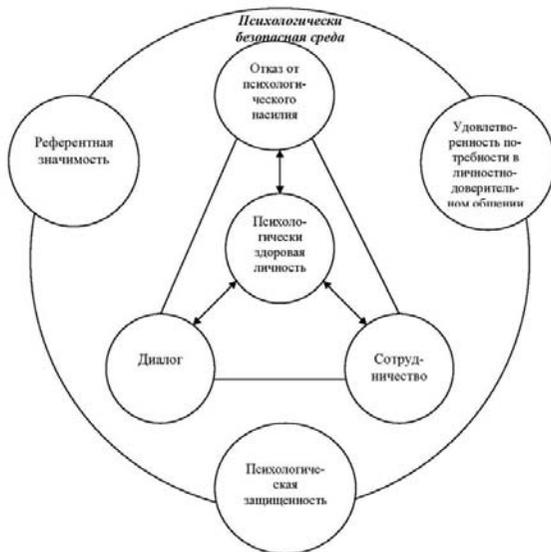


Рисунок 3 – Психологически безопасная образовательная среда по наработкам И.А. Бaeвoй

В.А. Ясвин подчеркивает, что, «анализируя какую-либо образовательную среду, мы получаем по три балла по шкале «зависимости» и шкале «активности» и по ноль баллов по шкале «свободы» и шкале «пассивности», — такая образовательная среда может быть обозначена как типичная карьерная образовательная среда» [3].

Также, следует отметить модель психологически безопасной образовательной среды, которую представила И.А. Баева. Автор считает, что человек может быть психически здоровым только в определенных условиях. Таким условием является безопасная образовательная среда (рис.3) [4].

Анализ и учёт моделей и концепций образовательного учреждения, а также проведение объединяющих мероприятий по внедрению безопасной образовательной среды – это обязательное условие осуществления комплексного сопровождения учащихся.

Следует подчеркнуть, что неизменным условием является участие абсолютно всех субъектов учебно-воспитательного процесса, учителей, учеников, родителей.

Таким образом, представлены основные аспекты, модели и критерии безопасной образовательной среды, которые могут быть направлены на гармоничное развитие школьников в пределах организации. При этом, нельзя говорить об обеспеченной на высоком уровне образовательной среде, если досконально не изучены все критерии безопасности в рамках каждой конкретной образовательной организации.

Список литературы

1. Щербакова Т. Н. К вопросу о структуре образовательной среды учебных учреждений // Молодой ученый. - 2015. - №5. - С. 545-548.
2. Алексеев С.В., Мельникова Т.В. Безопасная школа. Настольная книга для руководителей и педагогов образовательных учреждений. - СПб.: СПб АППО, 2015. – 280с.
3. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. - М.: Смысл, 2017. - 365 с.
4. Баева И.А. Психологическая безопасность в образовании. - Союз. - 2012. – 254 с.

АНТОНОВА ЕЛИЗАВЕТА АНДРЕЕВНА

г. Курск, ФГБОУ ВО «Курский государственный университет»
Ledy-lizi@mail.ru

ПРОЕКТИРОВАНИЕ МЕТОДИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ УЧИТЕЛЯ ТЕХНОЛОГИИ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ПРИОРИТЕТНОГО НАЦИОНАЛЬНОГО ПРОЕКТА «ОБРАЗОВАНИЕ»

В статье описаны причины изменения методической системы учителя технологии. Проанализированы научная литература и национальный проект «Образование».

Ключевые слова: методическая система, учитель технологии, национальный проект «Образование».

Актуальность данной статьи заключается в том, что в современной школе не хватает преподавателя, который будет работать на новом качественном уровне, характеризующемся наличием сложившейся научно обоснованной методической системы. При работе в постоянно изменяющихся условиях (новых классов коллективов, программ, учебников, образовательных стандартов) преподаватель вынужден сам выстраивать логику обучения, приспособив при этом методику обучения к индивидуальным особенностям обучающихся. Наличие собственной методической системы означает, что преподаватель понимает, зачем, что и как он делает на каждом этапе образовательного процесса.

Совершенствование профессионального мастерства преподавателя в условиях реформирования образования предполагает переосмысление своих профессиональных устремлений и ориентаций, собственного опыта функциональных обязанностей, и педагогических находок преподавателей методистов и преподавателей наставников. Благодаря постоянным изменениям, которые происходят в образовании, непрерывно обновляется методическая ситуация, в которой преподавателю приходится работать. Перед современным пре-

подавателем стоят сложные задачи: по-новому осмыслить методы, содержание, средства, цели и формы реализуемого им образовательного процесса. Ему необходимо овладеть новыми для него технологиями, стать динамичным и мобильным.

Анализ педагогической практики показывает, что одной из серьезных проблем современного образования является недостаточный уровень готовности преподавателей к работе в условиях, которые требуют самостоятельных методических решений. Главная причина – это низкий уровень сформированности методической компетентности.

В рамках действующего Указа Президента Российской Федерации от 7 мая 2018 г. № 204 «Внедрение на уровнях основного общего и среднего общего образования новых методов обучения и воспитания, образовательных технологий, обеспечивающих освоение обучающимися базовых навыков и умений, повышение их мотивации к обучению и вовлеченности в образовательный процесс, а также обновление содержания и совершенствование новых методов обучения предметной области «Технология» предоставляется возможность преподавателям проектировать свою методическую систему на базе организаций, имеющих высокооснащенные учебно – места в том числе детских технопарков «Кванториум»»[2, с. 6].

Методическая система преподавателя строится и действует как открытая система, т.е. способная изменяться под влиянием внешних воздействий и даже принимающая эти воздействия, нивелирующая, усиливающая или смягчающая их [3, с. 91].

Теоретические основы методической подготовки преподавателя технологии заложены в исследованиях В.П. Беспалько, С.Я. Батишева, В. А. Полякова, Ю.К. Васильева, А.Е. Ставровского, В.Д. Симоненко, Д.А. Тхоржевского, В.К. Сидоренко, и др.. Большинство ученых рассматривают методическую подготовку преподавателя, с одной стороны, как процесс формирования у будущих преподавателей методических умений и знаний, с другой - как совокупность умений и знаний, которые обеспечивают оптимальность выбора или разработки средств и методов обучения.

Е.М. Муравьев и В.Д. Симоненко определяют методическую подготовку преподавателя технологии, как систему умений, навыков и знаний и т.п., обеспечивает преподавателю возможность предварительно проектировать, а затем осуществлять учебный процесс по определенному учебному предмету [1, с.17].

В исследованиях проблемы методической подготовки одно из ведущих мест занимает выявление возможностей личностного потенциала преподавателя в овладении методическими компетенциями. Методическая подготовка рассматривается в аспекте неразрывного единства эмоционально-волевой, ценностно-ориентированной, интеллектуальной, сторон предметно-преобразующей и познавательной деятельности, как синтез разнообразной творческой деятельности, в процессе которой на основе интегративной единства знаний и самостоятельной активного участия в решении практических преобразовательных задач реализуются методические компетенции преподавателя технологии.

В настоящее время значительное влияние на осмысление содержания задач методической подготовки преподавателя технологии осуществляет тенденция технологизации образовательного процесса, активно реализованная в педагогической практике и науке. Но проблема соотношения педагогических технологий с частичными методиками на данный момент остается недостаточно изученной.

В процессе формирования методической компетентности будущего преподавателя и в том числе преподавателя технологии отделяют несколько этапов:

- Базовый этап (1-2-курсы). Формирование коммуникативной компетентности в рамках изучения блоков дисциплин: гуманитарных и социально-экономических (иностранный язык, история, философия) и профессионально-педагогических (психология, педагогика, введение в специальность).

- Интеграционный этап (2-3 курсы). Формирование предметно-ориентированной компетентности в рамках изучения дисциплин профессионально-педагогической подготовки (возрастная и педагогическая психология, методика воспитательной работы, история

педагогика, практическая педагогика) и дисциплин профессиональной научно-предметной подготовки (основы машиноведения, художественная обработка материалов, методика обучению предметам и др.); прохождения безотрывной практики в школе.

- Основной этап (4-й курс). Становление методической компетентности в рамках изучения блоков дисциплин: гуманитарных и социально-экономических (политология, правоведение, социология), профессионально-педагогических (методика преподавания черчения, теория и методика трудового обучения) дисциплин профессиональной научно-предметной подготовки (практикум в учебных мастерских, профориентация методике преподавания, станки и инструменты, резки материалов, профориентация методике преподавания), педагогической практики, выполнение курсовой работы по методике трудового обучения.

- Квалификационный этап (5-й курс). Развитие методической компетентности в процессе изучения блоков дисциплин профессионально-педагогической подготовки (социальная педагогика) и дисциплин профессиональной научно-предметной подготовки (техническое моделирование, научная организация труда учителя) прохождения производственной практики, выполнение выпускной квалификационной работы по специальности «Технологии».

- Научно-исследовательский (магистратура). Направленность современного педагогического образования к личности будущего преподавателя как субъекта познания, социального творчества и общения повышает роль самого студента в освоении педагогической профессии. Он должен четко представлять задачи и цель своей деятельности, ясно видеть пути профессионального саморазвития и становления [3, с. 1].

Направленность методической подготовки на личность будущего преподавателя как субъекта социального творчества, познания и общения, познания повышает и роль самого студента в освоении педагогической профессии. Он должен четко представлять задачи и цель своей деятельности, ясно видеть пути профессионального саморазвития и становления.

Таким образом, можно сделать вывод, что практика методической подготовки будущего преподавателя технологии показывает, что эффективность её во многом зависит от стремления самого студента к овладению методическими умениями и знаниями, осознания им приоритетов и перспектив своей подготовки. Показателем качества методической подготовки специалистов в педагогическом вузе является уровень методического мастерства, что предполагает наличие авторской методической системы преподавателя, для которого характерны профессиональное творчество и стремление к саморазвитию, проявляющиеся в умении видеть множество вариантов решения одной и той же поставленной задачи; в способности трансформировать теоретические положения и методические рекомендации в конкретные.

Список литературы

1. Муравьев, Е. М. Общие основы методики преподавания технологии /Е. М. Муравьев, В.Д. Симоненко. - Брянск, ИЦ БГПУ, 2000. - 235 с.
2. Протокол заседания президиума Совета при Президенте Российской Федерации по стратегическому развитию и национальным проектам. М.2018 №10 55с.
3. Рагулина М.И., Смолина Л.В. Электронное учебное пособие как средство формирования методической компетентности будущего учителя информатики. - Режим доступа: <http://www.ict.edu.ru/vconf/files/6830.doc>.
4. Смыковская Т. К. Теоретико-методологические основы проектирования методической системы учителя математики и информатики :дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. М. 2000. 383 с.

**АБДУЛЛАЕВ КОБИЛЖОН ФАЙЗУЛЛАЕВИЧ,
БОБОМУРОВА НАРГИЗА ЖУРАЕВНА**

г. Бухара, Республика Узбекистан, Бухарский государственный университет
yakupovna@rambler.ru

ВКЛАД ВЕЛИКОГО МЫСЛИТЕЛЯ А.Р. БЕРУНИ В ЕСТЕСТВЕННЫЕ НАУКИ

В статье показаны взгляды великого мыслителя и ученого А.Р. Беруни в естественные науки.

Ключевые слова: наука, эпоха, созидание, культура, деятельность, астрология.

Одна из замечательных особенностей Беруни-ученого состоит в том, что он меньше всего ограничивался изучением готовых фактов, это являлось для него лишь преддверием для большой самостоятельной исследовательской работы в каждой области науки. Поэтому его труды меньше всего могут быть классифицированы только как некие своды, описания того, что было достигнуто наукой до него (одно это уже составило бы неоценимую заслугу ученого), но в них излагается большой оригинальный материал, добытый самим Беруни и являющийся результатом его собственных исследований и изысканий. Это, например, ясно можно проследить в «Геодезии», «Минералогии» и т. д. А такие его труды, как «Индия» и «Памятники», в сущности целиком и полностью являются изложением оригинального, добытого самим Беруни, материала.

Занимаясь любой отраслью науки, Беруни ставил себе задачей ее обогащение как с точки зрения фактического материала, так и с точки зрения разработки ее теории, открытия новых законов и методов исследования.

Новаторство - неотъемлемая особенность великого ученого. Как мы могли убедиться, конечным результатом его научных изысканий всегда оказывалось отыскание новых путей, новые открытия.

Именно в этом ярче всего раскрылся научный гений Беруни, во всех его исследованиях, касаются ли они кардинальных проблем науки или частных вопросов, чувствовалась ищущая творческая мысль ученого, открывающего новые вехи в самых различных областях науки. В своих исследованиях и выводах он стремился опереться прежде всего на опыты и своего рода эксперименты. Эта особенность ученого имеет огромное значение. Не случайно то, что Беруни достиг именно в опытных науках (минералогия, фармакогнозия и др.), а также таких науках, в которых большое значение имеет наблюдение, как, например, астрономия, таких выдающихся успехов. Даже в астрономии, в которой нельзя организовать эксперимент в обычном смысле, Беруни говорит о решающем значении опыта, понимая под этим прежде всего обращение ученого к своим собственным, сознательно организованным наблюдениям.

Средневековая наука и в странах мусульманского Востока испытала на себе значительное влияние схоластического религиозно-идеалистического мировоззрения, в связи с этим принципиальные установки Беруни на опыт и эксперимент имели в то время огромное значение. Вспомним, что наука эпохи Возрождения характеризуется прежде всего и выводами, которые он сделал из них, показывают, что в том он по праву может считаться непревзойденным во всей так называемой арабской науке средневековья. В тесной связи с выше сказанным стоит и то, что необходимость проведения экспериментов, опытного наблюдения явлений природы способствовали обращению Беруни к искусству создания различных инструментов и приборов. О его мастерстве в этой области обращения с приборами свидетельствует описание одного из его приборов для определения удельного веса различных веществ, приведенное в книге «Весы мудрости» Абд-ар-Рахмана Хазини. Вопросу об астрономических инструментах посвящен ряд других специальных трудов Беруни.

Вся научная деятельность Беруни была по существу противопоставлена средневековой схоластике и всякого рода лженаукам того времени. Об этом свидетельствует его отноше-

ние к астрологии и алхимии, в которых нашли отражение антинаучные схоластические методы. Последнее, конечно, не означает, что нее знания, добытые алхимиками и астрологами, являлись ложными. Более того, они сделали много открытий, накопили значительный фактический материал, который впоследствии так или иначе был использован в науке.

Как и многие астрономы, Беруни, видимо, пребывал во дворах различных правителей и в качестве астролога, ибо астрология получила в то время официальное одобрение и поддержку. Астрономы, независимо от их субъективного отношения к астрологии, должны были заниматься ею. То же следует сказать и о Беруни. Однако это вовсе не означает, что занятия астрологией определяли чуть ли не весь характер его научных изысканий и даже его мировоззрение.

В зарубежной литературе встречается утверждение, что Беруни являлся истинным последователем астрологии и искренне перил в нее. В частности, эта точка зрения начинается еще с А. Шпренгера и в настоящее время имеет своих сторонников. «Вполне определенно, что ал-Беруни был одним из величайших мусульманских астрологов и, должно полагать, симпатизировал ее точке зрения». К этому присоединяется и известный иранский исследователь средневекового наследия Востока С. Х. Наср: «Мало сомнения в том, что Беруни был не только мастером технических вычислений в области астрологии, но и солидарен с ее перспективами...». В качестве доказательства приводится книга по астрологии, написанная Беруни, что, по-нашему мнению, вряд ли может служить убедительным аргументом, к тому же давно опровергнутым многими исследователями средневековой науки, так как астрономам того времени вменялось занятие астрологией. Более серьезным аргументом является утверждение, что критика Беруни направлена не на астрологию как науку, а на невежественных астрологов. Однако разве не об астрологии в целом идет речь, когда Беруни в книге «Китаб ат-тафхим...» пишет: «Большинством людей «приговоры звезд» рассматриваются как точная наука, в то время как мое мнение об ее результатах и профессии сходно с тем, которого придерживается меньшинство».

Эти слова станут более понятны, если учесть, что при общей вере в астрологию в то время лишь немногие ученые осмеливались выступать против нее. В нашей литературе уже приводилось достаточно данных об отношении Беруни к астрологии. Новые издания его произведений также свидетельствуют о его скептическом взгляде на эту «науку». В частности, в «Геодезии» он прямо заявляет об этом, что было отмечено П. Г. Булгаковым: «Ведь искусство предсказаний вообще имеет слабые основы, как слабы и исходящие из них производные положения. Измерения (производимые) в нем, - сумбурны, и предположения преобладают над достоверным знанием». Далее он отмечает, что иногда все же выводы астрологов случайно оказываются верными, но в этом она уже уподобляется гаданию. «А если, несмотря на это, (гороскопы) все же оказываются верными, значит предмет данного «искусства» - расчеты астрологов, а не местонахождение и формы (расположения) светил, что, в конце концов, доведет астрологов, если они будут упорствовать (в этом), до полного подобия астрологии (гаданию)...».

Во введении к трактату, содержащему список произведений Абу Бакра Рази и самого Беруни, он также критикует науку о звездах и стремится выявить рациональные причины появления таких верований. Он пишет: «Человек полагается на предзнаменования и приговоры звезд. Я сильно ругал за это в подобных случаях». Он приводит пример, как сильно разошлись астрологи в их предсказаниях относительно сроков его жизни и указывает, что и его собственные расчеты расходятся с ними.

Критика Беруни средневековых лженаук была тесно связана с его общими воззрениями на природу. Его отрицательное, в целом, отношение к лженаукам является важной характеристикой его научной деятельности, его облика как ученого-энциклопедиста. По многим конкретным вопросам он критикует алхимические и астрологические представления, вскрывает их несостоятельность. Он приходит к выводу о том, что необходимо считать «тщетной возможностью (алхимического) изготовления серебра и золота». Уничтожающей

критике подверглась алхимия в его «Индии». Как видно, научная деятельность Беруни характерна его особой склонностью к естественным наукам.

Список литературы

1. А.Беруни. Геодезия. – Т.2009. – С. 243.
2. Педагогика тарихи. К. Хошимов ва б. Т. 1996. – 43 с.
3. S. Я. Barani. Al-Biruni's scientific achievements, Indo-iranica, n. 5, 1952, p. 46.
4. S.H.Nasr. An Introduction to Islamic cosmological Doctrines, Cambridge, 1964, p.165.

**БАЛАБИНА ИРИНА ПАВЛОВНА,
АЛЮШИНА АНГЕЛИНА АЛЕКСАНДРОВНА**
г. Курск, ФГБОУ ВО «Курский государственный университет»
AngiQueen@yandex.ru

АНАЛИЗ ОПЫТА РЕАЛИЗАЦИИ ИНТЕГРАТИВНОГО ПОДХОДА В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ БИОЛОГИИ

В статье раскрываются возможности реализации интегративного подхода в процессе преподавания биологии как перспективного направления актуализации содержания образования, анализируется опыт реализации данной перспективной педагогической задачи.

Ключевые слова: интеграция, интегративный подход, педагогическая антропология.

П.Ф. Каптерев в своих исследованиях поддерживал идею о том, что полезность служит критерием при отборе образовательного материала. В его трудах имеются мысли о необходимости соблюдать принципы воспитывающего обучения, учитывать психологические особенности детей, сочетать гуманитарное и естественнонаучное образование, налаживать связи в обучении, особенно между «родственными» дисциплинами и др. Для Каптерева было характерно стремление опираться на классификацию наук при построении системы общеобразовательных знаний

Одна из актуальных проблем школьного образования – необходимость интеграции знаний – по-прежнему остается нерешенной. Многопредметность учебного плана, слабая связанность научных дискурсов (рассуждений), представленных в содержании предметов, разрыв между знанием и личностью обучаемого и другие причины ведут к фрагментарности образования.

Включение в содержание предметной подготовки обучающихся интегрированных уроков как способа развития ребенка само по себе не ново и основывается на идеях классической педагогики. Интегрированные уроки – это уроки изучения отдельных тем на основе двух – трех учебных дисциплин.

Анализ литературы, обобщение передового педагогического опыта свидетельствуют о том, что можно утверждать: интегрированный урок – это такой тип урока, на котором происходит изучение метапредметных понятий и явлений, раскрываемых на материале двух-трех и более дисциплин. При этом урок может проводиться одним, двумя или даже тремя педагогами.

В таком уроке всегда выделяются: ведущая дисциплина, выступающая интегратором, и дисциплины вспомогательные, способствующие углублению, расширению, уточнению материала ведущей дисциплины.

Согласно требованиям ФГОС, С.В. Банников, Ф.А. Михаловский, С.Н. Новикова предлагают следующее деление уроков на типы:

- урок освоения новых знаний и видов учебных действий;
- урок применения знаний и видов учебных действий;

- урок обобщения, систематизации и закрепления знаний и умений выполнять учебные действия;
- урок развивающего контроля;
- комбинированный урок.

Важным является выбор формы интегрирующих уроков. Среди разнообразия форм (лекции, семинары, деловые игры, театрализованные представления, практикумы, брифинг, пресс-конференция, круглый стол и т.д.). Наиболее часто для интегрированных уроков используют: бинарные уроки, уроки-путешествия, уроки-экскурсии, собеседования, семинары, кружковые занятия, игры, зачетные занятия, лекции и др.

Интегративный подход в содержании естественнонаучного образования определяет генеральную цель интегрированных курсов естественнонаучного содержания как формирование у обучающихся системно-целостного подхода к анализу, пониманию и осмыслению природных явлений как основе становления общенаучной методологии для изучения различных естественных наук [1].

Разработка способов интеграции компонентов образовательных систем только начинает развиваться в отечественном общем образовании. Даже в инновационной практике интеграция на сегодняшний день представлена в основном учебными программами интегративных общеобразовательных курсов и элективных курсов, в лучшем случае системой интегративных уроков. Вместе с тем отмечено, что целостности образования можно достичь не столько знанием, полученным от внедрения в образовательный процесс интегрированных форм обучения, сколько разработкой содержания интегративного знания и способов работы с ним непосредственно по каждому учебному предмету. Рассмотрим в этой связи школьный курс биологии – дисциплину, играющую особую роль в приобретении обучающимися знаний о природе, становлении к ней бережного отношения.

Биологическое образование выступает только частью общей естественнонаучной подготовки учащихся, формирования у них экологического сознания и стереотипов здорового образа жизни. Биология, как ни один другой учебный предмет, способна обеспечить познание учащимися одной из наивысших форм движения материи – биологической, включающей в себя химическую и физическую формы, а также связанную через человека с социальной формой материи.

Анализ литературы дает нам возможность проанализировать возможности биологии для применения интегративного подхода в образовательном процессе.

В.П. Сухов, З.Ш. Тимербаева считают, что интеграция различных предметов наиболее эффективна на основе единства способа познания. В основу взята концепция, разработанная В.П. Суховым. Основные ее положения: окружающий мир – как объект познания имеет системную организацию; системный подход изучения объектов познания; действия с системами выдвигают на первый план умственную деятельность обучающихся, основанную на диалектических принципах познания. В учебной деятельности указанные принципы должны преобразовываться для обучающихся в доступной форме в правила познания – общие способы умственной деятельности, применяемые как межпредметные принципы познания. Использование системно-деятельностного подхода позволяет разработать концепцию интеграции дисциплин естественнонаучного цикла, основанную на единстве межпредметных принципов познания.

Авторами был разработан интегративный курс географии и биологии для 6 класса. В самом начале изучения экспериментального курса обучающиеся составили опорный план изучения объекта – Земли. Результатом работы стали: уплотнение курса географии и биологии до полугодия, так как фактически были объединены в единый курс; обучающиеся реализовали собственную учебную деятельность, которая значительно отличается от традиционного усвоения учебного материала; в ходе собственной самостоятельной (т.е. совместной с учителем в ситуации равноправного партнерства) учебной деятельности они приблизились к системному подходу при изучении окружающего мира [2].

В.С. Шилова рассматривает вопросы интеграции биологических и исторических знаний в содержании социально-экономического образования, рассматривая их в контексте общих проблем реализации образования в целях устойчивого развития. Биологический принцип требует рассмотрения объективной действительности с позиций жизни, разных ее проявлений и в разных аспектах: морфологическом, химическом, физическом, физиологическом, экологическом, хронологическом и др. Вместе с тем информация о предмете биологии будет неполной без рассмотрения жизни в контексте ее возникновения, становления и развития, т.е. с позиции исторического подхода.

Принцип историзма заключается в понимании объективной действительности как развивающейся сложной системы объектов, явлений и процессов, возникших под влиянием определённых факторов и условий, изменяющихся во времени. В непосредственной связи с названными находятся принцип объективности и географический принцип.

Учет названных принципов осуществляется в различных аспектах, в том числе и в процессе отбора содержания любого вида образования. Исследования автора позволило выявить сущность социально-экологических знаний, выявить их структуру и особенности. Социально-экологические знания представляют собой идеальный результат взаимодействия общества с природной средой, начиная с далёкого прошлого. Их содержание раскрывается через систему ключевых понятий, в первую очередь, понятие природопользование.

Авторами был разработан интегрированный курс «Природа и древние цивилизации» (5-6 классы), который призван закладывать основы систематических знаний о взаимодействии общества с природной средой в далеком прошлом нашей планеты и человечества, раскрывать особенности природопользования и его результаты, приводящие уже в то время к экологическим кризисам. Авторы курса уверены, что интеграция исторического и биологического компонентов содержания социально-экологического образования обучающихся будет способствовать развитию у обучающихся представления о Земле как целостном живом организме, в функционировании которого главной преобразующей и ответственной силой является человек, от которого зависит будущее всех последующих поколений людей [3].

Таким образом, интеграция в биологическом образовании выступает методологией развития содержания естественнонаучного образования на современном этапе, определяя его логическую организацию. Мы видим накопленный большой опыт реализации интегративного подхода, когда конечной целью которого является становление системы знаний, убеждений и способов деятельности в решении проблем интегративного характера – взаимодействия природы и человека на основе научно обоснованного природопользования, направленного на решение общечеловеческих проблем.

Список литературы

1. Алексашина, И.Ю. Интеграция как методология естественно-научного образования / И.Ю. Алексашина // Биология в школе. – 2013 – № 4. – С. 23-27.
2. Сухов, В.П. Интегрированный курс географии и биологии: системно-деятельностный подход / В.П. Сухов, З.Ш. Тимербаева // Биология в школе. – 2010 – № 4. – С. 19-22.
3. Шилова, В.С. Биологические знания в структуре содержания социально-экологического образования / В.С. Шилова // Биология в школе. – 2013 – № 1. – С. 20-26.

БАНИКОВ МАКСИМ ИГОРЕВИЧ,

г. Челябинск, филиал Военного учебно-научного центра Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н. Е. Жуковского и Ю. А. Гагарина» (ВУНЦ ВВС «ВВА»)
fora9780@mail.ru

СТРУКТУРНО-СОДЕРЖАТЕЛЬНОЕ НАПОЛНЕНИЕ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ СРЕДЫ ВОЕННОГО ВУЗА

В статье раскрывается содержательное наполнение социально-культурной среды военного вуза.

Ключевые слова: военный вуз, социально-культурная среда, субъекты учебно-воспитательного процесса.

Социально-культурная среда как культурное пространство представляет собой реальную действительность для организации жизнедеятельности, в условиях которой происходит развитие человека. Ученые определяют социально-культурную среду как «естественную стихию обучения и воспитания» [1, с. 28], «окружающие социально-бытовые условия, обстановку, а также совокупность людей, связанных общностью этих условий» [7, с. 759]. Нам близка позиция Т. Г. Киселевой, Ю. Д. Красильникова, рассматривающих среду в социально-культурном аспекте и отмечающих, что «социально-культурная среда – это определенные поля жизнедеятельности, характеризующие сущностные связи человека с социальным окружением, имеющие набор устойчивых компонентов (полей и соответствующих сфер жизнедеятельности), которые и подлежат анализу в процессе разработки социально-культурных программ» [5, с. 54]. Исследователи И. Г. Шендрик [9], Н. Н. Ярошенко [10] характеризуют социально-культурную среду как ближайшее окружение человека, как интегрирующую систему условий развития личности, способную к изменению под воздействием самой личности. Это понятие наполнено огромным социальным смыслом. Говоря о социально-культурной среде, нельзя ограничивать ее сферой науки, культуры и образования, оставляя вне поля зрения такие социально значимые вопросы, как, например, права и свободы человека, цивилизованные формы контактов между людьми, свободное и широкое распространение информации.

Социально-культурная среда предполагает наличие трех обязательных элементов: 1) активных субъектов социально-культурной деятельности в лице различных общественных институтов, социальных групп и отдельных индивидуумов; 2) самого процесса этой деятельности на всех ее этапах; 3) совокупности объективных условий, факторов и возможностей для ее реализации.

По мнению Т. И. Исаковой, социально-культурная среда – это рождающееся и функционирующее окружение индивида, в котором происходит коммуникативное взаимодействие, в результате которого осваиваются ценности и опыт деятельности [4].

Понятие «социально-культурная среда» означает, таким образом, конкретное своеобразие и проявление общественных отношений в сфере культуры и досуга. Эти отношения между участниками социально-культурной деятельности могут выстраиваться как по вертикали (по принципу субординации), так и по горизонтали (по принципу координации). Они могут носить либо сугубо формальный (для формализованных структур), либо неформальный (для неформальных групп и общностей) характер.

В отличие от широкой социально-культурной макросреды, в которой действуют факторы, закономерности и институты общегосударственного масштаба, микросреда – это сфера действия малых групп и входящих в них личностей, их непосредственное социально-культурное окружение. Социально-культурная микросреда, ближайшее окружение человека, включает в себя множество составных элементов – микросред досуга и общения. К ним относятся: среда общения в семье; среда общения с ближайшими родственниками, друзья-

ми, соседями по квартире, дому, двору; среда личностного общения в дошкольных учреждениях, школе, техникуме, вузе; внешкольная, внеучебная и внесемейная среда общения; производственно-трудова среда общения; среда внеличностного общения (влияние средств массовой информации, общение с книгой, искусством, природой, животными и т.д.); круг общения по профессии, а также непрофессиональным интересам, временным увлечениям.

Личность может менять свое место в социально-культурной среде, постоянно переходить из одной микросреды досуга и общения в другую и тем самым конструировать в определенной мере свою социально-культурную среду. Естественно, подобная и, на первый взгляд, ничем не ограниченная мобильность человека в социально-культурной среде на самом деле не является абсолютной. Она имеет определенные пределы, обусловленные общественно-экономическими отношениями, структурой общественного устройства. Тем не менее, эта свобода выбора, активность личности по отношению к избираемой ею среде досуга и общения не может не учитываться в процессе разработки и реализации социально-культурных проектов, организации социально-культурной деятельности.

Воспитательная сила среды состоит в том, что она служит источником развития личности. «Воспитательное влияние среды всегда ограничено рамками той культуры, которая свойственна этой среде, – в этом ее слабость ... ВУЗ раздвигает социальные границы, и фактор среды получает новую силу влияния на личностное развитие» [8, с. 160].

Г.Я. Гревцева считает, что социально-культурная среда есть результат деятельности личности, освоения и творения человеком его жизненного пространства в органическом единстве психологических, духовно-нравственных, функциональных и предметно-чувственных факторов своей жизнедеятельности. Она выступает как объективное условие становления личности, как объект педагогического воздействия, в конечном итоге, как средство воспитания личности [3].

Социально-культурная среда в настоящее время далеко не всегда и не везде подготовлена к глубоким изменениям, происходящим в обществе и в сознании людей. Социально-культурная среда учреждения является пространством культурного самоопределения личности в соответствии с его индивидуальными особенностями и культурными предпочтениями. С другой стороны, социально-культурная среда выступает сферой педагогических влияний, т. е. создания педагогических условий для развития и саморазвития личности [6]. Социально-культурная среда имеет определенную структуру, различные уровни развития.

А.В. Васильев в диссертационном исследовании определяет специфику военной среды: «строгое соблюдение субординации в любой ситуации; соблюдение принципа единоначалия; жестко регламентированный режим труда и отдыха; необходимость обращения с оружием; систематический контроль деятельности военнослужащего; ограниченные условия казарменного проживания; ограниченность личного времени; ограниченный период обучения, концентрирующий процесс подготовки к военной деятельности; выполнение военных служебных обязанностей в процессе подготовки в учебном центре» [2, с. 44]. Социально-культурная среда военного вуза обеспечивает условия, в которых курсант овладевает профессией, совершенствует свое мастерство.

Социально-культурную среду военного вуза трактуем как вид образовательной среды, обеспечивающей организацию такого взаимодействия субъектов учебно-воспитательного процесса, которое эффективно стимулирует освоение ценностей военной профессии, является фактором патриотического воспитания будущего офицера.

Список литературы

1. Беспалова, Т. В. Патриотизм как форма социокультурной идентификации в конфликтных условиях российского переходного общества : дис. ... д-ра филос. наук : 09.00.11 / Беспалова Татьяна Викторовна. – СПб., 2011. – 318 с.

2. Васильев, А. В. Военно-средовая адаптация курсантов учебных центров вооруженных сил РФ : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Васильев Александр Валерьевич. – Челябинск, 2016. – 192 с.

3. Гревцева, Г. Я. Рефлексивно-оценочные технологии как фактор гражданско-патриотического воспитания студенческой молодежи в социально-культурной среде [Электронный ресурс] / Г. Я. Гревцева, М. В. Циулина, Э. А. Болодурина // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – № 3. – Режим доступа: <http://www.science-education.ru/article/view?id=24726>.

4. Исакова, Т. И. Воспитание правовой культуры подростков в социально-культурной среде специального учебно-воспитательного учреждения закрытого типа : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / Исакова Татьяна Игоревна. – Челябинск, 2017. – 178 с.

5. Киселева, Т. Г. Социально-культурная деятельность : учебник / Т. Г. Киселева, Ю. Д. Красильников. – М. : МГУКИ, 2004. – 539 с.

6. Кулинин, С. И. Формирование ценностно-патриотических ориентаций у будущих менеджеров социально-культурной деятельности в вузах: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Кулинин Святослав Игоревич. – М., 2013. – 23 с.

7. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова; РАН, Ин-т рус. языка им. В. В. Виноградова. – М. : Азбуковник, 1997. – 944 с.

8. Циулина, М. В. Средовой подход в патриотическом воспитании / М. В. Циулина // Молодой ученый. – 2011. – № 3. – Ч. 2. – С. 158–165.

9. Шендрик, И. Г. Проектирование образовательного пространства субъекта учебно-профессиональной деятельности : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Шендрик Иван Григорьевич. – Екатеринбург, 2006. – 401 с.

10. Ярошенко, Н. Н. История и методология теории социально-культурной деятельности : учебник / Н. Н. Ярошенко. – М. : МГУКИ, 2007. – 360 с.

BUKOWSKA ZUZANNA

Cracow, Poland, Pedagogical University of Cracow

zuz.szczypula@gmail.com

CONTEMPORARY CHRISTIAN MUSIC AS A PROMOTION OF POSITIVE VALUES AND AN ENCOURAGEMENT FOR RELIGION LESSONS

Popular culture and popular music constitute a very important part of every young person's life. Unfortunately, nowadays popular music is very brutal, full of violence and sex references. In result, young people listening to contemporary songs tend to make bad decisions, resign from church and evade religion classes. Contemporary Christian music is a way to encourage young people to get back to their roots. It spreads positive messages that have a good impact on their lives. If young people can't understand the words of adults then we should speak to them in their own language – the language of music.

Key words: popular culture, popular music, contemporary Christian music, youth, positive message, good impact.

Nowadays, we more often come by the concept of Contemporary Christian music. It's an element of popular music, which means it is also an element of popular culture. This phenomenon is very difficult to identify and explicitly define. It is the most dynamic type of culture, and it's nature of constant variability makes it elusive in the long run and it is impossible to set its exact boundaries. The fact that popular culture includes so many phenomena makes it difficult for us to unambiguously separate it from other cultures, because they pervade. On the one hand, it can be defined as the opposite of highbrow culture, because it is the culture of simple people, addressed to simple people and used by simple people.

It, therefore, contains ideas, works, messages and genres, that are lowbrow, commercial and even vulgar [1].

Popular culture is also created by those who use it. Because of that, on the one hand, it has a material function – satisfying needs, as well as a cultural function – spreading values and works from which the consumer can derive creative meaning determining his identity. So the importance of products and the content of popular culture has nothing to do with their ownership. What counts is the way we use them and give them our own meaning [2].

Popular culture is now used by everyone, not only by mass society, but also by elite individuals. Even without watching TV or reading newspapers, everyone is in contact with popular culture because we live in the world of mass media and easy access to information, thanks to well-developed means of communication. It is true that popular culture is primarily based on entertainment genres, such as comedy series, game shows and soap operas, but nowadays it also includes art, science or religion, so its scope unmistakably widened. Thus, the borders are becoming more and more blurred [3].

Popular culture is a medium through which common experiences and emotions can be expressed by every human being. That means it can be used as a way to disseminate positive values. Popular music is present almost everywhere, and it is easily accessible by means of the radio, various recordings, the Internet, and new technologies, allowing adolescents to listen to it in diverse settings and situations, alone or with friends. This is also true for Christian music, which presents a great opportunity to share good values. Nowadays, with western trends dominating nearly every area, many young people do not attend church, and thus do not take part in religion lessons. In times when everything is reachable, and the Internet gives us access to all kinds of information, religion seems to be obsolete. Some people even deem it a waste of time. [4]

Music is a very important element of young peoples' lives. Parents are often unaware of the music and lyrics their children listen to. Research on popular music has explored its effects on schoolwork, social interactions, mood and motivation, and particularly on behavior. The effect that popular music has on children's and adolescents' behavior and emotions is of paramount concern. Lyrics have become more explicit in their references to drugs, sex, and violence over the years, particularly in certain genres [5].

That is why music advocating a good message, which brings encouragement by means of its quality and innovation, can have a positive impact on young listeners. For example, a band called Hillsong United founded by members of the Pentecostal church is now famous all around the world and from 1989 releases albums every year. Hillsong is very popular in Australia, where its albums are distributed in hundreds of thousands of copies. Many times it was awarded gold and platinum records, as well as the Dove Awards. The band's songs are mainly kept in a pop / pop-rock vibe, that's why they can be easily accepted and liked by young people. And the most important thing is that their lyrics abstain from spreading violence or vulgarity, preaching love, happiness, peace and mercy. [6]

Hillsong United is only one example of many other different bands that share positive messages through their music. Nowadays, there are Christian bands playing music from various genres, such as metal, jazz or hip-hop. Famous artists such as Bob Dylan, Lifehouse, Thrid Day, Christ Tomlin or P.O.D are showing that music doesn't have to be brutal to be popular, you can spread joy and life, which is much more rewarding [7].

That shows that Christian religion doesn't have to be boring and it can encourage faith, good values and give happiness. It can have great impact on everyone. If young people can't understand the words of adults then we should speak to them in their own language – the language of music.

References

1. Marek Krajewski, *Kultura kultury popularnej*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2005, p.15-17.

2. John Fiske, *Understanding Popular culture*, Translation Katarzyna Sawicka, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2010, p.11-14.

3. Marek Krajewski, *Kultura kultury popularnej*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2005, s.20-24.

4. <https://pl.aletia.org/2017/07/28/religijnosc-mlodych-na-rozdrozu-czy-sprawy-mozna-zmienic/> [access: 17.04.2019].

5. <https://pediatrics.aappublications.org/content/124/5/1488> [access: 17.04.2019].

6. https://pl.wikipedia.org/wiki/Hillsong_Music [access: 17.04.2019].

7. https://en.wikipedia.org/wiki/Contemporary_Christian_music#Style_and_artists [access: 17.04.2019].

БУРА ЛЮДМИЛА ВИКТОРОВНА,

г. Ялта, республика Крым, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» в г. Ялте
Buraselivanova.l@mail.ru

АНТРОПОЛОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ Б.Г. АНАНЬЕВА И ЕЕ ВКЛАД В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ СПЕЦИАЛИСТОВ ПОМОГАЮЩИХ ПРОФЕССИЙ

В статье рассматривается влияние антропологической психологии

Б. Г. Ананьева на профессиональное развитие специалистов помогающих профессий.

Ключевые слова: антропологическая психология, Б.Г. Ананьев, профессиональное развитие, специалисты помогающих профессий.

Борис Герасимович Ананьев (1907-1972) - величайший отечественный психолог XX века, существенно обогативший психологию новыми фактами, закономерностями, теоретическими представлениями, идеями, значение которых становится более весомым по мере развития науки и практики. Идеи и проекты Б. Г. Ананьева опережали время, и только спустя годы мы приближаемся к пониманию их истинного масштаба, к настоящей оценке значительного вклада этого ученого в психологическое знание о человеке и мире. Б. Г. Ананьев – великий сподвижник психологической науки в России советского периода. По его инициативе и под его руководством были организованы научные и научно-образовательные центры в Ленинграде, при его самом активном участии создано Всесоюзное общество психологов и журнал «Вопросы психологии», организовано проведение XVIII Международного психологического конгресса в Москве, I -IV всесоюзных съездов психологов.

За свою жизнь Б. Г. Ананьев воспитал большой отряд сотрудников-единомышленников, которые составили самобытную научную школу с центром в Ленинградском государственном университете [1].

Главным достижением научной школы Б. Г. Ананьева стала разработка авторского подхода, который стал фундаментальной основой нового научного направления - антропологической психологии.

Безусловно, сфере помогающих профессий нужны профессионалы, люди, достигшие высокого уровня выполнения своих обязанностей в главной сфере функционирования того учреждения, в котором они работают. В основу подготовки такого профессионала закладываются знания, умения, навыки в соответствии с профессиограммой профессии. Говоря о подготовке психолога, очевидно, что она организована через усвоение им дисциплин, заложенных в учебный план и реализованных в форме лекций, семинарских, лабораторных и практических занятий, различных видов социально-психологического тренинга, курсовых и выпускных квалификационных работ. Таким образом, труд преподавателя сводится к обучению студентов запланированным, заданным действиям. Практика подготовки спе-

циалистов во многих областях деятельности показала, что использование такого обучения дает хороший результат и формирует профессионала исполнительского уровня. Однако, для формирования профессионала, который обеспечивает прорыв в неизвестное, а в психологии - выявление новых феноменов, открытие новых закономерностей, выявление новых механизмов, разработку и применение новых технологий успешной работы с людьми, быть просто хорошим исполнителем не достаточно. Так как объектом изучения для психологии выступает человек, готовя психолога-профессионала, мало создавать у него установку на творческий поиск и на постоянное развитие креативности, немаловажно добиться формирования у него отношения к человеку как к высшей ценности. Таким образом, и профессиональный интеллект психолога, и его общая гуманистическая направленность оказываются прочно соединенными друг с другом.

Б. Г. Ананьев именно таким образом, и содержательно, и методически организовывал процесс подготовки психологов на факультете в ЛГУ, который он и возглавлял. В созданной им научной психологической школе огранка личности студента осуществлялись очень продуманно, начиная с момента поступления на факультет и, зачастую, до написания им докторской диссертации. Эта школа дала много психологов - действительно новаторов и творцов: Л. М. Веккер, Н. В. Кузьмина, Б. Ф. Ломов, Н. Н. Обозов и другие. Этот неординарный результат был достигнут Б. Г. Ананьевым, кроме всего, благодаря пониманию того, что подготовка специалистов вузовского и послевузовского уровня (в нашем случае - специалистов помогающих профессий) будет убыточной, если в основу ее положен принцип инерционности. Принцип динамизма пронизывал действия Б. Г. Ананьева, направленные на постоянное обновление содержания учебного процесса на психологическом факультете, поскольку это было одним из обязательных условий качественного формирования и мотивации профессионалов.

Называя одно за другим условия формирования у студентов качеств, без которых невозможно в дальнейшем преобразование их в профессионалов экстра-класса, нельзя пройти мимо личности руководителя. Например, основная роль в создании фундамента структуры качеств, необходимых для психолога-профессионала, в Ленинградском университете принадлежала самому Б. Г. Ананьеву. Конечно, обладая натурой стратега-организатора учебного процесса, он в целом и в деталях был подчинен решению крупномасштабной задачи - созданию системы условий, направленную на воспитание не психолога-специалиста исполнительской типа, а на развитие психолога, стержневыми особенностями в личности которого были отношение к другому человеку как к высшей ценности, устойчивое стремление творчески познавать внутренний мир человека. Б. Г. Ананьев, прежде всего, сам вносил в эту систему уникально-неповторимый вклад и как талантливый лектор и как выдающийся ученый, и как умелый научный руководитель студентов, аспирантов и докторантов. Во время чтения лекций Б. Г. Ананьев сначала формулировал психологическую проблему, которую надо решить, затем раскрывал характер попыток, которые предпринимались в науке для достижения этой цели, указывал на их слабые и сильные стороны, а затем показывал, как можно продвинуть решение этой проблемы дальше, привлекая новейшие результаты исследований, касающихся сути проблемы. После этого он формулировал вопросы, которые и при новом варианте решения проблемы оставались без ответа. Таким образом он подчеркивал бесконечность процесса познания явлений, и, кроме того, стимулировал новый научный поиск [2]. При всей своей огромной занятости, Борис Герасимович выкраивал время интересоваться, как обстоят дела с выполнением исследования у каждого отдельного студента.

У Б. Г. Ананьева был огромный авторитет ученого, педагога, новатора. И под его руководством стремились работать, у него хотели учиться и действительно учились и делали свои первые шаги в психологии как исследователи очень многие. Причем учились не бездумному исполнению, а при высокой требовательности Б. Г. Ананьева, - вдумчивому, ответственному и наполненному постоянным творчеством отношению к сложному труду психолога.

В настоящее время растет интерес общества к ряду помогающих профессий и к психологии в первую очередь. Для подготовки психологов открываются новые институты, факультеты, создаются курсы ускоренной подготовки психологов, входят в моду дистанционные формы обучения психологов, в психологов переквалифицируются люди, которые долго работали по другой специальности, зачастую очень далекой от сферы человек-человек. Но все-таки, по нашему мнению, для подготовки настоящего профессионала-психолога, способного действительно понять внутренний мир другого человека, понять его неповторимость и очень адресно помочь этому человеку успешно решить его проблемы, нужна продуманная и в целом, и в деталях система психологического образования и воспитания. У Б. Г. Ананьева такая система была. Сейчас другое время, и психологов масштаба и авторитета Ананьева не так много, поэтому его систему слепо копировать не нужно. Однако вдуматься в принципы, которым он следовал, работая с обучающейся молодежью, наверное, полезно всем, кто берется сейчас за сложное дело формирования психологов-профессионалов во всем большом смысле этого слова.

Список литературы

5. Логинова Н. А. О петербургской – ленинградской психологической школе / Н. А. Логинова // Психология. Журнал Высшей школы экономики. - 2006. - Т. 3. - № 4. - С. 47–56.
6. Бодалев А. А. Как становятся великими или выдающимися? / А. А. Бодалев, Л. А. Рудкевич. – М.: Издательство института психотерапии, 2003. –С. 78-93.

БУХАРИН НИКИТА ВЛАДИСЛАВОВИЧ

г. Курск, ФГБОУ ВО «Курский государственный университет»

nickita-buharin@mail.ru

ТВОРЧЕСКАЯ АНТРОПОЛОГИЯ ЧЕХОВА-ДРАМАТУРГА В АСПЕКТЕ ЕВРОПЕЙСКОЙ «НОВОЙ ДРАМЫ»

В статье рассматривается драматургия А.П. Чехова в свете «новой драмы». Выявляется взаимосвязь с западными драматургами. Проявляется антропологическая позиция Чехова. Затруднения в изучении творчества А.П. Чехова в школе.

Ключевые слова: А.П. Чехов, антропология, новая драма, драматургия, деконструкция образа.

Современные литературоведы уделяют большое внимание литературе конца XIX- начала XX в. Этот период безоговорочно называют переломным не только в культуре, но и в литературе и во всем искусстве. В данный период происходит важная смена координат. Начинается перестройка проблематики художественного творчества. Сопровождалось это тем, что старое видоизменялось, и в тот же момент происходил поиск новых форм. Все это привело к жанровому многообразию, в том числе и в драматургии, где в этот момент сформировалась «новая драма». «Новая драма» обладала внешним единством, но отличалась индивидуальностью и национальным многообразием.

Исследование не только общей драматургии А.П. Чехова, но и ее национальная индивидуальность, специфика, истоки, театральные истории и традиции глубоко изучаются в нашем литературоведении. Впрочем, данная сторона творчества до сих пор оторвана от становления и развития европейской драматургии конца XIX- начала XX в.. Именно в лице А.П. Чехова русская драматургия ломает национальные преграды и начинает играть важную роль в становлении европейской драматургии и театра. У многих театральных режиссеров вы найдете имя Чехова рядом с именами Ибсена, Гауптмана и других его современников. Но проблема в том, что анализ этой связи весьма ограничен и проходит вскользь.

Драматургия Чехова пережила удивительную судьбу. При жизни автора они не возмели такого широкого резонанса, как драматургия Ибсена и Гауптмана. Даже современники не включали его в «новую драму». Но со временем к нему пришла известность, как драматурга, и в наши дни вектор его влияния на мировой театр стал глобальным. Сейчас Чеховским именем многие обозначают именно тот рубеж в истории, за которым начинается драматургия XX века.

Важной основой в изучении творчества А.П. Чехова является его своеобразие в художественной антропологии. «Каждый автор создает свою антропологию, которая может быть выделена в отдельную область знаний, подобно религиозной антропологии, философской, педагогической, психологической» [Савельева 1999].

Для А.П. Чехова одной из главных задач стала деконструкция образа человека не только в науке, но и в культуре на рубеже веков. В это же самое время параллельно определялись ведущие антропологические концепции и подходы (Чарльза Дарвина, Зигмунда Фрейда, Карла Маркса). В данном контексте у А.П. Чехова была принципиальная антропологическая позиция, которая состояла в том, что истинные идеи деконструкции человека нельзя отыскать в рамках особых философских учений о человеке. Такая позиция соотносится с убеждениями мыслителей XX в., которые утверждают, что для основания антропологии необходима человеческая индивидуальность [Липке 2017].

«Было бы приятно сочетать искусство с проповедью, но для меня лично это чрезвычайно трудно и почти невозможно по условиям техники» [Чехов 1978]. Это касалось собственно этических вопросов; но он так же скептически относился к возможностям любых философских школ найти окончательную правду о человеке и обращался «к исследованию самих механизмов осознания человеком своих связей с общим» [Катаев 1979]. Таким образом, антропология творчества А.П. Чехова сформировалась как специальная система художественных категорий.

Чехов неотрывен от русской почвы, от специфического русского гуманизма и реализма. Круг проблем и тем, самый мир чеховских пьес с его укладом и героями – все это «очень русское» и, казалось бы, неинтересное людям других стран. Но широкую значимость чеховской драматургии подметил уже Б. Шоу, писавший: «...В типично русских пьесах Чехова отразилась жизнь усадеб всех европейских стран» [Шах-Азизова 1966].

Единство поэтики и проблем западной и чеховской драмы естественна: она непосредственно связана с самим духом времени, который ускорял и сближал развитие европейских стран. Но такое развитие в России чеховского периода (80-е годы XIX века – 1900-е годы) была особенной в Европе. Тема тревожных предчувствий, близких перемен, очистительной бури, овладевающая русским искусством в начале века, даже мистически настроенных символистов делает иными, чем в Европе. Сила демократического потока, интенсивность общественной жизни русской интеллигенции на рубеже веков, ощущение движения времени, перспективы не позволяют распространиться фаталистическим концепциям мира так же широко, как на Западе.

Драматургию Чехова можно сравнить с общественной и культурной жизнью России тех времен. При всей ее сложности и критичности, что было характерно для многих стран, но в то же время отличающаяся от Запада. Точно так же можно сказать и о Чехове. Сравнивая его с европейскими авторами невозможно не найти принципиальные различия, разные пути, подходы к одной цели или от одного истока. И только так – от общего к различному и противоположному – можно понять значение Чехова в современной ему и современной нам драме.

Творчество А.П. Чехова по отношению к западной драме универсально. Здесь можно найти различные соприкосновения с новейшими направлениями и стилями, близость – порой неожиданную – к самым различным драматургам, от Э. Золя до Г. Ибсена, от Г. Гауптмана до М. Метерлинка. Чехова надо сравнивать со всей западной драмой его времени, взятой, естественно, в основных, определяющих тенденциях ее развития и в сопоставимом (по тематике) плане.

Художественная проза Чехова наглядно демонстрирует, что писатель чувствует, рефлексивирует и воспринимает деконструкцию образа человека: его редукцию до социальной роли или до психиатрического диагноза. А.П. Чехов показывает, что общий философский идеал не может быть уместным ответом на деконструкцию человека, так, как склонен сводить его образ в сторону одной доминирующей идеи [Липке 2017].

Изучение творчества А.П. Чехова не вызывает затруднений у школьников, однако это и есть главная проблема. Простота и незамысловатость изучения становится основной причиной прямых и простых толкований произведений. В школьной программе не дается связь драматургии Чехова с европейской «новой драмой», которая, как мы сказали выше, играет значимую роль в понимании чеховской драматургии. В программе обучения не вкладывается полный посыл чеховских героев. Чеховские персонажи даются как каноничные, без деконструкции образов, прототипов и «человеческих» качеств. Малый разбор героя чеховского произведения ведет к прямому непониманию сути. Ведь, герои А.П. Чехова – это особое представление о человеке.

Список литературы

1. Савельева В.В. Художественная антропология. Алматы: АГУ им. Абая, 1999.
2. Липке Ш. Антропология художественной прозы А. П. Чехова: неизреченность человека и архитектоника произведения: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Томск, 2017. 24 с.
3. Чехов А.П. Полное собрание сочинений и писем: в 30 т. / А. П. Чехов. Письма Т. 4 М., 1978 С. 54
4. Катаев В.Б. Проза Чехова: проблемы интерпретации / В. Б. Катаев. М., 1979 С. 27–28; 124–125.
5. Шах-Азизова Т.К. А.П. Чехов и западноевропейская драма его времени. М.: Наука, 1966.

ВАЛИТОВ ДАНИЛ ПЕТРОВИЧ

п. Гурзуф, Республика Крым, ФГБОУ МДЦ «Артек»
voronkov.de@mail.ru

ЗНАЧЕНИЕ ОСНОВ КОНФЛИКТОЛОГИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ В ЖИЗНИ ПОДРОСТКА

Данная статья рассматривает основы конфликтологических знаний в жизни подростка и их значение. Конфликт проецируется на время течения лагерной смены. Автор акцентирует внимание на различие конфликта от травли (буллинга).

Ключевые слова: конфликт, временное детское объединение, буллинг.

Во время всей жизни человека перед ним появляются различные трудности и задачи, к которым он должен быть готов. Большинство навыков формируются еще в подростковом возрасте. основополагающим навыком для человека являются знания о конфликте и том, какими путями он может их избежать или же решить уже имеющийся конфликт.

Конфликт – это наиболее острый способ разрешения противоречий в интересах, целях, взглядах, возникающих в процессе социального взаимодействия, заключающийся в противодействии участников этого взаимодействия и обычно сопровождающийся негативными эмоциями, выходящий за рамки правил и норм.

От того насколько искусно человек научится основам конфликтологических знаний в подростковом возрасте зависит его дальнейшая жизнь. Сможет ли он благополучно существовать в обществе сводя к минимуму все конфликты, которые встретятся у него на пути или же будет с каждым разом встречать сопротивления в лице интересов других людей?

В подростковом возрасте развиваются навыки межличностного общения и позиционирования его в группе сверстников. В этом возрасте на первый план выходит общение со

сверстниками. Именно в общении формируется самосознание, переосмысливаются ценности и усваиваются социальные нормы. В этом возрастном периоде оценка сверстников становится важнее оценки учителей и родителей. Повышаются требования как в школе, так и в семье. Однако часто подросток продолжает восприниматься в семье как ребенок. От этого многие конфликты.

Особенно стоит уделить внимание на осознание подростком того, что его окружение имеет свои взгляды на различные процессы в жизни. Если подросток осознает, что любой конфликт предполагает под собой чьи-то интересы, которые противостоят его то он сможет находить пути решения и сможет уметь находить компромисс, а это еще один важный инструмент в решении конфликта.

Процируя основы конфликтологических знаний на логическое развитие смены в Международном детском центре “Артек” можно проследить ускоренное становление личности в социуме. Смена длится двадцать один день. В течение первых семи дней подростки позиционируют себя в системе временного детского коллектива и естественно у них могут возникнуть конфликты. Как показывает практика они всегда появляются в середине смены и это нормально. Педагогам важно указать подросткам на этот факт и дать понимание и осознание того-что нужно идти на компромисс. Так-как все мы разные и с различными взглядами и интересами. Только учитывая эти факторы можно построить дальнейшее существование во временном детском объединении.

Как и в любом другом социуме во временном детском объединении существуют лидеры и в большинстве случаев между двумя или несколькими лидерами складывается конфликт. Если своевременно это конфликт не будет погашен, то дальнейшее благополучное течение смены может свестись на нет.

Важным основополагающим навыком для предотвращения конфликта является понимание того, что все дети во временном детском объединении разные и для кого-то может быть нормальным подшутить над кем-то или же вести себя вызывающе по отношению к другим, а для других эти подшучивания и вызывающее поведение может стать фатальным и вызывающим сильнейшие негативные эмоции и будет расцениваться как не норма. В Международном детском центре “Артек” дети приезжают из разных субъектов Российской Федерации и менталитет может различаться. Это может являться одной из причин конфликтов.

Важно отличать конфликт от буллинга.

Буллинг (- [англ.](#) Bullying - травля) – это агрессивное преследование одного из членов коллектива со стороны другого члена коллектива. Травлю организует один, иногда с сообщниками, а большинство остаются свидетелями. При травле жертва оказывается не в состоянии защитить себя от нападок, таким образом, травля отличается от конфликта, где силы сторон примерно равны. Травля может быть и в физической, и в психологической форме. Проявляется во всех возрастных и социальных группах.

Если подростки о чем-то поспорили и после этого даже обозвали друг друга, то это еще не травля, это конфликт. Если большая часть коллектива подначивает одного и при этом у жертвы буллинга нет поддержки, то это уже буллинг. Главное отличие травли от конфликта — это неравные силы.

Конфликт чаще возникает спонтанно. Он не планируется заранее и сопровождается выплеском накопившихся эмоций. Травля — это спланированное систематическое унижение одного ребёнка группой других детей.

В конфликте обе стороны ответственны за происходящее. В случае травли жертва не виновата в случившемся. Она не выбирала такую ситуацию. И стать жертвой может любой ребёнок.

Конфликт длится недолго. Стороны стараются уладить его как можно быстрее. Травля же — регулярно повторяющееся действие, цель которого намеренно унижить жертву, а суть в эмоциональном или физическом насилии.

Конфликт можно разрешить. Это последнее и главное отличие. Травлю, в отличие от конфликта, можно только прекратить.

Резюмируя, можно сказать, что конфликт — это неотъемлемая часть жизни подростка и с помощью нее он учиться находить компромиссы с другими участниками коллектива. Если подросток осознает важность решения конфликта, то это уже половина его решения. Так же следует различать конфликт и травлю так как последний ничего не научит подростка.

Конечно же, лучшим навыком для подростка будет недопущение конфликта.

ВАРФОЛОМЕЕВ ДМИТРИЙ ВИТАЛЬЕВИЧ

п. Гурзуф, Республика Крым, ФГБОУ МДЦ «Артек»

voronkov.de@mail.ru

ЛИЧНЫЙ ПРИМЕР ПЕДАГОГА В СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ ПОДРОСТКА

В статье рассмотрены современные образовательные технологии, жизненный опыт педагога. Проанализированы основные теоретические подходы к понятию «Мотивация»; описаны особенности влияния вожатого в временном детском объединении.

Ключевые слова: личностные компетенции, мотивация, успех, временное детское объединение, мотивация, вожатый, авторитет, ребёнок, опыт.

Хочется разобрать пример вожатого, его поведение во время общения с детским коллективом.

Управление группой людей требует авторитета.

Бывает авторитет силы. Ему подчиняются из страха наказания. Механизм силового управления сравнительно прост, поэтому его часто используют люди. И тогда не нужна никакая подтектика. Но и расплата за эту простоту велика.

Бывает авторитет знания. Ему подчиняются добровольно: все понимают, что так будет лучше. Ключевое слово здесь уважение. Но не всякое знание признается группой как заслуживающее уважения.

В реальных условиях авторитет педагога, включает обе составляющие авторитет силы и авторитет знания. Вопрос меры какая составляющая основная, главная, ведущая. Так хочется, чтобы вторая...

А сейчас нас интересуют конкретные приемы поддержания этой составляющей - демократической, дружеской, сотрунической.

Тут без демонстрации профессионального уровня никак нельзя. Профессионализм уважают все. Детям разного возраста, особенно старшим, нужно убедиться в том, что вожатый досконально владеет своей профессией.

ФОРМУЛА: Воспитатель показывает свой пример выполнения творческого или хотя бы сложного задания.

Это труднее, чем сравнивать сочинения школьников с Белинским, оставаясь в позиции контролера. Но по-настоящему внимательно слушают только тех, кто сам умеет делать то, чему учит.

Вожатый разбирает сложные отрядные задачи. При этом ни разу не заглядывает в летописи, книги. Пусть видят рассуждения вслух, ошибочные попытки, радость ухватывания логической нити и распутывания всего клубка. Обычно диспозиция занятия с детьми такая: Вожатый по одну сторону "баррикады"-задачи, а ребенок по другую. Здесь же все не так. Вожатый и ребёнок сообща сражаются с задачей. И, победив, поздравляют друг друга!

Пример.

Сергей Юрьевич Курганов (автор замечательной книги «Ребенок и взрослый в учебном диалоге») читал детям свои сочинения. На те самые учебные темы, на которые писали они. Вывод, который не могли не сделать ученики: да, он имеет право учить!

Важно понимать, что есть доверие, «ФОРМУЛА МАКСИМАЛЬНО ПРОСТАЯ»: по всяким сложным вопросам, проблемам отношений вожатый советуется с детьми! Убедите детей, что их мнение значимо для Вас. Ведь это действительно так... Но не устраивайте плебисцит - это может поставить Вас в весьма трудное положение. Порассуждайте с ребятами вместе над вашими общими проблемами. Обсудите разные варианты решений. При этом либо полная честность - либо лучше вообще в эти игры не играть. Сразу предупредите - последнее слово все-таки за Вами. И конечно, Вы не забудете поблагодарить учеников за совместное обсуждение. Что бы показывать пример, действительно надо быть мастером своего дела. Мастерство зависит и от любимого души дела, а зачастую - это улыбка! Всё начинается именно с неё. Именно после улыбки мы начинаем смеяться и любить. Разве что-то ещё нужно для счастья? Улыбка. Смех. Любовь.

Бывает так. Не каждый в жизни удостоился излишней похвалы, не каждый слышал доброе слово.

В МДЦ я сам провожу занятия с ДВО, от этого наполняемость смены, их пребывание в лагере, становится ответственностью вожатых, это правильно. Развитие познавательной активности, творческих способностей ребят, через заинтересованность и включение педагога, существует понятие: «творческие мастерские» - это специально организованное педагогом - вожатым развивающее пространство (жизненные ситуации, в которых есть все необходимые условия для развития), которое позволяет ребятам в коллективном поиске приходить к построению, открытию знания.

В общем, нужна мотивация, чтобы умная часть (духовная часть диктовала условие) пример из личного опыта:

В отряде 9 взрослых парней из Керчи, того самого техникума, второкурсники. Где и вступали в конфликты, были очень много противоречий но по приезде домой большая часть захотело быть вожатыми. Какими это другой вопрос!

Верим в воспитание, благоразумие. Но факт того что-то щелкнуло в духовной части, была демонстрация немного другого личного отношения, которое заинтересовала их стать другим. И если с 70% мы скинули до 65 бессознательной части, есть в этом небольшой успех. И уже когда айсберг будет переворачиваться, в голове в «умной части», будет воспоминания, будет работать совесть, главное, как говорилось вначале, иметь авторитет, хорошую позицию человека.

**ВИННИКОВА МАРИНА НИКОЛАЕВНА,
ПАВИЦКАЯ ЗОЯ ИВАНОВНА**

г. Казань, ФГБОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»
г. Казань, ФГБОУ ВО «Поволжская государственная академия физической культуры,
спорта и туризма»

marinaissaeva@mail.ru, supersportkaf@yandex.ru

**МОДЕРНИЗАЦИЯ ФОРМ И МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ
В ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗАХ ГЕРМАНИИ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ**

Статья рассматривает и анализирует методы и технологии подготовки учителей в педагогических вузах Германии в современном поликультурном обществе.

Ключевые слова: образование Германии, педагогическое образование, формы обучения, методы обучения.

Радикальные политические, социально-экономические, организационные преобразования, происходящие в обществе, объективно требуют существенных перемен в системе образования, подготовки подрастающего поколения к жизни в новых социальных условиях и формах хозяйствования. Динамизм, изменчивость общественных процессов определяют перестройку процесса обучения и, в особенности, форм его организации, поскольку именно они обладают большей вариативностью, быстрее других реагируют на изменение целей и других элементов процесса обучения.

В педагогическом образовании Германии параллельно с процессом трансформации структур происходит обновление не только содержания, но и форм психологической, педагогической и дидактико-педагогической базовой подготовки учителей. Она движется в направлении широкого внедрения и использования новых гибких технологий, поисковых ориентиров в образовании и профессиональной подготовке учителей, которая предусматривает целостное включение студентов в систему профессионально-значимых отношений, привлечение будущих учителей к решению педагогических задач, обеспечение системно-творческих функций педагогической практики и её единения с теоретической подготовкой.

Обучение для совместной жизни в поликультурном европейском обществе является важной задачей современного образования. Научить жить вместе – это значит развивать знания о других, об их истории, культуре, традициях, мышлении. Растущая взаимозависимость приводит к совместному анализу проблем, осуществлению совместных проектов, разумному и мирному решению неизбежных конфликтов. Такое образование имеет творческий характер и способствует развитию нового мышления [1].

Новые образовательные парадигмы усложняют педагогическую деятельность учителя, повышаются требования, прежде всего к личностным его качествам. Ставя задачи развития необходимых личностных качеств в ученике (коммуникативность, способность к адаптации, способность к творчеству, уверенность в своих силах и эмпатия), учитель сам должен развить их в себе.

Современные требования к учителю как к специалисту и профессионалу включают солидное академическое образование; углубленные знания по предмету; определенный практический и жизненный опыт; понимание и принятие процесса изменений; знание и владение современными технологиями обучения; знание и владение техникой и методами исследования потребностей в обучении, формулирования учебных целей, проектирования учебных программ, оценки эффективности обучения и др., а также высокую эрудицию, владение иностранным языком [2].

Проектные технологии становятся ведущим видом деятельности учителя. В их основе лежат идеи прагматической педагогики. Сущность этих технологий заключается в решении определенной проблемы, а основной формой обучения в ходе реализации проектов является работа в команде, что предполагает отношения партнерства, взаимного доверия,

ответственности в принятии решений, даже если мнения не совпадают. Данные технологии позволяют учить сотрудничать, побуждают учителя к признанию плюрализма мнений, помогают учитывать индивидуальность каждого и стремиться к взаимному пониманию [3].

Примеры проектов, в разработке которых участвуют учителя:

1. Проект индивидуальной стратегии образования ученика;
2. Проект развития образовательного учреждения (образовательная и экономическая политика ОУ);
3. Педагогический проект междисциплинарного и поликультурного образования учащихся (школьные обмены и многосторонние проекты);
4. Проект воспитательной деятельности (гражданское и поликультурное воспитание).

В рамках современных педагогических концепций преподавание рассматривается как личностное взаимодействие учителя и ученика. Учитель должен правильно организовывать общение и устанавливать позитивные отношения с учащимися. Одним из условий успешной реализации этой задачи в процессе профессиональной деятельности является организация научно обоснованной педагогической практики будущих учителей, изучение её важнейших явлений и структурных связей с учётом последних достижений психологии. Для успешной профессиональной деятельности учителя важен личный опыт, который начинающий учитель может получить только в процессе обучения в вузе, поэтому важно так организовать процесс изучения теоретического материала, чтобы максимально приблизить его к практической ситуации [4].

В связи с этим широкое распространение в вузах Германии получили такие методы, как моделирование учебных и воспитательных ситуаций, различные ролевые игры. С помощью моделирования устраняются недостатки, с которыми наиболее часто сталкиваются начинающие учителя. Моделирование, ролевые игры, в которых студенты выступают в роли учеников, учителей, администраторов и руководителей школ, дают возможность научить будущих педагогов принимать решения на профессиональном уровне в трудных для учителя ситуациях.

Особое значение в процессе подготовки учителей придаётся курсам педагогической техники, ориентированным на практическое овладение определёнными педагогическими приёмами. С этой целью используется, например, метод обучающего эпизода, который складывается из нескольких этапов: теоретическое введение в метод обучения, наблюдение за работой учителя, самостоятельное использование метода, разбор деятельности учителя и студента [5].

В процессе подготовки учителей в Германии широкое распространение получают методы (например микроанализа) и технологии обучения, для реализации которых используются современные технические средства, позволяющие наблюдать за работой учителя и учеников в классе в естественной обстановке на уроке, а затем анализировать и оценивать их деятельность [6].

Одним из относительно новых методов, используемых в процессе подготовки учителей, является микропреподавание. Процесс обучения расчленяется на микроэлементы (технические умения), которыми студенты должны последовательно овладеть. Реализуется метод следующим образом. Студенты дают 5-10-минутные уроки небольшой группе учеников (до 10 человек). Каждый такой урок предназначен для отработки одного или нескольких педагогических приемов. Урок может быть записан на видеопленку. Студенты учатся находить свои ошибки, исправлять их, корректировать свое поведение [7].

Также возможны ситуации, когда преподаватели вузов работают с будущими учителями как со школьниками. После усвоения основных педотехнических приемов студенты отрабатывают их на своих будущих коллегах и только потом непосредственно на школьниках. Одним из преимуществ данных методов является то, что студент ощущает все приемы педтехники прежде всего на себе. Такое обучение позволяет формировать и развивать у учителя чувство эмпатии и способности к эффективной коммуникации [8].

Широкое распространение в процессе подготовки учителей в Германии получил метод обучения в микрогруппах, когда вся группа учащихся делится на несколько маленьких групп, команд, разрабатывающих определенную тему или проблему. Сначала эта тема обсуждается, изучается участниками микрогруппы, затем происходит ее презентация и обсуждение с участниками остальных микрогрупп. Причем для участников других групп разработчиками подготавливается краткая памятка с ключевыми для данной темы идеями, т.е. материалы, которые практически могут быть использованы в дальнейшей деятельности.

В качестве важной и наиболее эффективной составляющей в организации многоуровневого обучения в вузах Германии признается введение менторства и тьюторства, т.е. консультирование по предметам. В первом случае это обсуждение с преподавателями сложных для изучения вопросов в малых группах (не более 10 человек). Во втором случае - взаимодействие студентов младших курсов с тьюторами, т.е. старшекурсниками, которые разъясняют им трудные темы, основываясь на собственный опыт в изучении соответствующего предмета. При этом происходит повторное осмысление тьюторами пройденных дисциплин и развитие коммуникативной компетенции. В идеальном случае возникает обратная связь, когда учащиеся младших курсов предлагают свое понимание и новые идеи.

Таким образом, в условиях создания европейского пространства высшего образования при выборе методов и технологий подготовки учителей приоритет отдается тем, которые позволяют учащимся активно участвовать в процессе изучения материала, практически ориентированы и гуманистически направлены.

Список литературы

1. Бражник Е.И. Интеграционные процессы в современном европейском образовании. – Спб.: БАН. – 2001. – 200с.
2. Yoldyz N. Ganieva, Structure and content of higher professional school lecturer education competence / Guzel B. Sayfutdinova, Aislu B. Yunusova, Victoriya V. Sadovaya, Neile K. Schepkina, Natalya Y. Scheka, Evgeniya V. Gutman, Valentina B. Salakhova // Review of European Studies. - 2015. - №4. - С. 32 - 38.
3. Ибрагимов Г.И. Формы организации обучения: теория, история и практика. Монография. – Казань: изд-во «Матбугат йорты», 1998. – 244 с.
4. Сагитова Р.Р. Моделирование самообразовательной деятельности студентов вуза в процессе обучения иностранным языкам с использованием современных образовательных технологий / Р.Р. Сагитова, Э.И. Назмиева, Е.А. Андреева // Вестник НЦ БЖД. – № 4 (34). – 2017. – С.54-59.
5. Zakharova N. Main principles of teaching business English at the department of History. / N.Zakharova, A.Fakhrutdinova, K.Sakhibullina. // Journal of Organizational Culture, Communications and Conflict. – 2016. – v.20. – pp.135-140
6. Bastian J., Keuffer J., Lehberger R. (Hrsg.) *Lehrerbildung in der Entwicklung*. – Beltz Pädagogik, 2005. – 132 S.
7. Brunkhorst- Hasenclever, A. Eckpunkte zur Qualitätssicherung bei Einführung von Bachelor- Master – Strukturen in der Lehrerbildung// HRK (Hrsg.) *Qualität messen – Qualität managen. Leistungsparameter in der Hochschulentwicklung. Beiträge zur Hochschulpolitik*. – 2005. – Nr.6 – S.216-221.
8. Фахрутдинова А.В. Реформирование профессионального образования в европе как условие повышения его конкурентоспособности // Ученые записки Казанской государственной академии ветеринарной медицины им. Н.Э. Баумана. 2012. Т. 210. С. 247-251.

ВОРОНКОВ ДМИТРИЙ ЕВГЕНЬЕВИЧ

п. Гурзуф, Республика Крым, ФГБОУ МДЦ «Артек»

voronkov.de@mail.ru**ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛИЗАЦИИ ЮНОШЕСТВА В УСЛОВИЯХ
ДЕТСКОГО ЛАГЕРЯ (НА ПРИМЕРЕ МДЦ «АРТЕК»)**

В данной статье рассматриваются понятие «социализация», особенности данного процесса в детском лагере и в МДЦ «Артек» на примере профильного отряда «Art-театр».

Ключевые слова: социализация, развитие личности подростка, творческая деятельность, детский лагерь.

1. Процесс социализации подростка

С самого начала своей жизни человек окружен другими людьми, он включен в социальное взаимодействие. В процессе этого взаимодействия он получает определенный социальный опыт, который становится неотъемлемой частью его личности.

Процесс приобретения социального опыта, то есть процесс, результатом которого является включение социального в структуру личности в общем понимании называется процессом присвоения или социализации. Само понятие «социальное» в истории психологии имеет как минимум три определения: как общечеловеческое, как общественное и как коллективное.

Первая трактовка, социальное как общечеловеческое, подразумевает наличие какой-либо общей сущности, которое и объединяет людей. Однако остается нерешенным вопрос: общая сущность дана человеку при рождении или приобретается в ходе взаимодействия с обществом. Например, новорожденный ребенок уже владеет социальным или ему необходимо приобрести его в процессе контакта с обществом. По мнению Л.С. Выготского, «... очень наивно понимать социальное только как коллективное, как наличие множества людей. Социальное и там, где есть только один человек и его личные переживания», то есть новорожденный ребенок уже задан как элемент определенных социальных связей и определенной культуры.

Обращаясь к другой точке зрения, социальное – это вычерпанное из общества, имеющее «общественное» происхождение. Есть несколько трактовок того, конкретно личность вычерпывает из общества: коллективные представления, ценности и идеи (французская социологическая школа, Дюркгейм); речь, язык и символ (работы Э. Кассирера, Л.С. Выготского, М.М. Бахтина); способы мышления и деятельности (концепция Рубцова).

Но чаще процесс социализации опирается на общественную трактовку понятия «социальное», то есть, предполагается установление субъективных отношений между личностью и социумом, формирующиеся через определенные формы и модификации. При этом, специфика общества влияет на личность, отражается в ней, преломляясь через ее особенности.

Таким образом, процесс социализации – это усвоение принципов, норм и ценностей, существующих в том или ином обществе. Данный процесс состоит из следующих компонентов:

1. Стихийная социализация – произвольный процесс, происходящий под влиянием объективных обстоятельств, проконтролировать который очень трудно.

2. Относительно-направляемая – экономические, организационные, законодательные и иные меры, принимаемые государством для решения задач, непосредственно влияющих на человека.

3. Относительно-контролируемая социализация – созданные государством и обществом, духовные и культурные нормы.

4. Сознательное самоизменение человека – вид социализации, присущий взрослым, reife подросткам.

Процесс социализации ребенка проходит несколько этапов:

- 1) Младенчество (от рождения до 1 года);
- 2) Раннее детство (1-3 года);
- 3) Дошкольный возраст (3-6 лет);
- 4) Младший школьный возраст (6-10 лет);
- 5) Младший подростковый возраст (10-12 лет);
- 6) Старший подростковый (12-14 лет);
- 7) Ранний юношеский возраст (15-18 лет).

2. Детский оздоровительный лагерь как среда социализации личности

В мире существует множество объектов в сфере социальных отношений, с которыми подросток вступает в контакт: подросток-семья, подросток-школа, подросток-государство, подросток-среда, подросток-мир. Детский лагерь в той или иной степени соприкасается с этими объектами и обеспечивает вхождение в социальные отношения, чем и определяются особенности социализации подростка.

Так как в настоящее время процесс социализации подростка рассматривается как процесс двусторонний: усвоение социального опыта, норм и установок, присущих обществу или социальным группам, и, в тоже время, активное воспроизведение систем социальных связей и социального опыта, можно сказать, что социализуясь в условиях лагеря, подросток не только приобретает новый опыт, но и реализует себя, проявляя различные черты своей личности.

Поэтому воспитание в детском лагере должно осуществляться целенаправленным управлением развития личности через различные виды социальных отношений: игра, творческая деятельность, практическая деятельность, общение. При этом лагерь должен предоставить ребенку необходимые условия, то есть поспособствовать его самореализации, самоутверждению, развитию интересов.

При этом не следует забывать, что для процесса социализации мало создать только условия, необходимо сформировать и мотив у подростка, то есть создать мотивационные ядра личности, через выполнение различных социальных ролей и превращение их во внутренние структуры человеческой психики.

Выделяют следующие уровни формирования мотивов:

- функционально-ролевой – определяемые возрастом, полом, статусом и обусловленные нормативным поведением;
- социальный – мотив формируется с учетом особенностей личности (замкнутость, симпатии и т.д.), которые формируют определенные социальные позиции;
- интериоризованный – принципы, установки, взгляды личности.

Таким образом, детский лагерь должен формировать определенную потребностно-мотивационную среду, в которой и будет происходить процесс социализации ребенка, то есть преобразование социального опыта в лагере в собственное мировоззрение.

**3. Особенности социализации детей на примере профильного отряда «Art-театр»
МДЦ «Артек»**

Театральное искусство знакомит подростка с окружающим миром через какого-либо персонажа и его отношение к жизни, его переживания и чувства. Все это выражается мимикой, жестами, движениями, словами, что помогает подростку научиться выражать свои чувства и понимать чувства других.

Данный вид творчества подразумевает взаимодействие и взаимодополнение сразу двух типов мышления – логического и образного, то есть одновременно происходят неосознанные и осознанные процессы.

Цель данной программы: вовлечение подростка в активную творческую деятельность, предполагающую применение базовых художественно-прикладных навыков в области театрального творчества.

Реализация данной цели способствует приобретению подростком определенных навыков и компетенция, формирующих процесс его социализации в обществе.

Задачи программы:

- актуализация знания в области театрального искусства;
- совершенствование навыков актерского мастерства;
- приобретение опыта публичной презентации результатов коллективной творческой деятельности, опыта общения и ролевого взаимодействия в совместном решении творческих задач посредством театральной деятельности;
- знакомство с основами сценической культуры;
- обретение гибкости в социальных контактах через моделирование ролевого поведения;
- формирование индивидуального стиля.

В ходе профильной программы «Art-театр» реализуются следующие виды деятельности:

- произношение определенных звуков в разной тональности, произношение словосочетаний;
- выполнение определенных задач в разном эмоциональном состоянии (например, взаимодействие с предметом в порыве злости или радости);
- развитие воображение (изобразить таяние свечи, цветение растения);
- контроль чувств (произношение скороговорок или текста по парам, в глаза друг другу, при этом не смеясь).

Также часть занятий отводится разбору творческих выступлений - какие ошибки были допущены при работе с микрофонами, работой с залом, в работе на сцене.

Уже на последней неделе начинается подготовка к самой постановке. Выбирается какое-либо произведение, составляется сценарий. Затем начинается вычитка текста разными детьми, то есть происходит отбор главных и второстепенных персонажей (учитывая способности и особенности детей). Далее уже начинается разводка сценария и репетиции. По мимо этого готовиться реквизит, если такой необходим. Обычно выступление длится порядка 15-20 минут.

Вместе с этим, проводится конкурс афиш и трейлеров. Дети должны подготовить афишу, согласно определенным требованиям, которые затем вывешиваются в день премьеры во Дворце Суук-су. А перед самым выступлением демонстрируется подготовленный трейлер.

В день премьеры каждый отряд театралов (обычно это 5) демонстрирует свою постановку и жюри присуждает 1,2,3 место и какую-либо номинацию (она каждый раз меняется) оставшимся двум отрядам. Вместе с тем награждается лучшая афиша и лучший трейлер, лучшая актриса и лучший актер первого и второго плана. Помимо 1,2,3 места, могут дополнительно дать номинацию «Лучшее оформление», «Лучшее сценарное решение», «Лучшая пластика». За первое место присуждается переходящий кубок.

Таким образом, МДЦ «Артек» имеет огромные психологические ресурсы в развитии подростка, создавая дополнительные условия к уже имеющимся социальным институтам. Процесс социализации в данном условии характеризуется наличием многообразием видов деятельности, социально-значимых позиций и ролей, коллективной деятельности, повышенной коммуникабельностью.

Так как подросток находится в центре круглосуточно, процесс педагогического регулирования социализации проходит наиболее благоприятно, и ребенок обогащается не только опытом, но и реализует себя как личность, оказывая влияние на окружающих и жизненные обстоятельства.

Данная программа подтверждает, что применение проектного подхода позволяет создать условия для удовлетворения потребности подростка и сформировать мотив у удовле-

творения этой потребности, тем самым сделать лагерь действенным механизмом развития личности.

Список литературы

1. Авдулова Т.П. Психология подросткового возраста. Учеб. пособие. - М.: НЦ ЭНАС, 2012. - 240 с.
2. Иванова Н.П., Заводилкина О.В. Социализация детей в современных условиях // Социальная педагогика. - 2012. - № 3. - С. 109-117.
3. Данилков А.А., Данилкова Н.С. Психологическая адаптация ребенка в условиях детского лагеря: избегание негативных последствий информационной цивилизации // Педагогическое образование и наука. - 2011. - № 8. - С. 95-99.
4. Лобынцева С.В. Как среди всех не потерять каждого, или возможна ли индивидуализация в детском лагере? // Народное образование. - 2011. - № 3. - С. 235-241.
5. Погодина М.Н. Детские лагеря как институт воспитания // Народное образование. - 2012. - № 3. - С. 30-37.
6. Райс Ф., Долджин К. Психология подросткового и юношеского возраста. - СПб: Питер-Юг, 2012. - 816 с.

ГОРОБЕЦ ДАНИИЛ ВАЛЕНТИНОВИЧ

г. Ялта, республика Крым, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» в г. Ялте
gdv.80@mail.ru

СОЦИАЛЬНАЯ ЗНАЧИМОСТЬ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ СРЕДНЕГО И ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Статья посвящена актуальной проблеме преемственности среднего и высшего профессионального образования в рамках федерального вуза. Основное внимание в работе акцентируется на анализе управления преемственностью педагогического колледжа и университета; выделены основные проблемы, с которыми сталкиваются преподаватели в процессе реализации преемственности образования; раскрыты особенности научно-методической работы с преподавательским составом вуза.

Ключевые слова: преемственность, социальные тенденции, колледж, университет научно-методическая работа.

Современные изменения в социальной демографии Крыма, в его коммуникационных и образовательных системах в значительной степени определяют необходимость реформирования среднего и высшего профессионального образования в рамках федерального вуза.

Интеграция средних и высших профессиональных заведений в единое образовательное пространство позволяет эффективно решать региональные проблемы качественной подготовки специалистов для различных областей экономики, в том числе и для системы образования. В связи с этим преемственность выступает необходимым элементом взаимодействия между средним и высшим профессиональным образованием.

Проблема преемственности является предметом изучения различных научных направлений – философии, психологии, педагогики, социологии и др. Так, в работах А.В. Батаршева, В.С. Безруковой, Ю.А. Кустова и других рассматриваются теоретические основы преемственности; А.П. Беляева, В.Ф. Башарин, Г.Н. Варковецкий рассматривали содержательные и процессуальные аспекты преемственности; преемственность образовательных учреждений раскрыта в трудах А.Г. Арушановой, Р.А. Ильясова, А.Н. Орлова и других. В последнее время все больше ученых и практиков образования приходят к мнению, что обеспечение преемственности позволяет придать динамичный, перспективный характер всему образовательному процессу, среди них - Е.А. Гнатышина, А.В. Савченко, П.В.

Лизунов, Е.А. Тагаева и другие. Таким образом, мы можем констатировать, что проблема преемственности в образовании носит актуальный характер, решение которой позволит решить подготовку молодых специалистов для системы образования в рамках федерального вуза.

Целью данной статьи является анализ некоторых аспектов управления преемственно-стью педагогического колледжа и федерального университета.

Каждая социальная тенденция приводит к тому, что перед руководителями учебных заведений возникают различные проблемы: рост влияния на эффективность образовательного процесса современных технологий, потребность в квалифицированных научно-педагогических кадрах, повышение ответственности перед обществом, развитие системы оценивания выполнения своих обязанностей и обязанностей преподавательского состава. Любые систематические трансформации неизбежно должны привести к изменению менталитета и поведения всех участников педагогического процесса, в частности руководителей колледжей и высших учебных заведений, входящих в федеральный вуз.

Сегодня в управлении социальными процессами в целом и учебными заведениями в частности, происходят значительные изменения, которые зарождаются в эволюционном переходе от стандартизации отдельных элементов в управленческой деятельности, отказа от субъективных суждений и оценок, к применению методов научного обоснования управленческих решений.

Специалисты по проблемам педагогического управления отмечают, что в новых социальных условиях система управления учебными заведениями должна быть гибкой, способной к оперативному реагированию на различные события, происходящие в педагогическом и студенческом коллективах, целостном педагогическом процессе. Вхождение педагогического колледжа в структуру федерального университета предполагает существенные изменения в характере социальных отношений между педагогами и студентами как в процессе обучения и воспитания, так и во внеучебной деятельности. Именно такая гуманистически ориентированная система отношений, как в среднем, так и в высшем учебном заведении играет важную роль в подготовке педагогических кадров и характерна для нашего времени, времени быстрых и резких изменений социальной среды, профессиональных требований и технологических возможностей.

В третьем тысячелетии гуманизм становится обобщенной системой взглядов и идеалов педагогов среднего и высшего профессионального образования. Анализ педагогической литературы позволяет нам выделить некоторые требования к практической реализации личностно-ориентированного подхода в образовательной среде федерального вуза: подчинение всех действий педагога реальным интересам обучающихся; оказание помощи студентам в их саморазвитии путем воспитания культуры отношений; обеспечение творческого развития каждого студента с предоставлением ему возможности проявить субъективность и самобытность; использование педагогических требований в опосредованной форме путем совета, одобрения, педагогической поддержки и тому подобное; внедрение постепенного перехода от групповых форм взаимодействия к индивидуальным; эмоциональная окраска деловых взаимоотношений со студентами; преодоление различных форм авторитаризма [1, с. 21].

Сегодня фундаментальные изменения в образовании, технологиях, стиле жизни, потребностях и социальных ожиданиях, отношении к работе педагогических коллективов существенно изменили положение как преподавателя высшей школы, так и руководителя образовательного учреждения. Новые тенденции общественной жизни сделали их работу более сложной и ответственной, повысились и требования к их должностным обязанностям.

Современному педагогу необходимы знания менеджмента и умение их использовать в практической деятельности. В связи с демократизацией и гуманизацией общества образовательная отрасль неизбежно должна перейти в режим развития. Именно в условиях пре-

емственности глубоко осознается понимание механизмов управления развитием среднего и высшего профессионального образования.

В условиях модернизации содержания и реформирования структуры образования в Республике Крым устанавливается понимание образовательного пространства федерального вуза как социального института, способного предоставить образовательную поддержку самоопределению молодежи. Образование сегодня становится сферой, в которой создаются образцы профессионального самоопределения молодежи. Важным и необходимым условием реализации преемственности между средним и высшим профессиональным образованием является подготовка педагогических и научно-педагогических кадров, которые будут преподавать как в колледже, так и в вузе.

Мы уже отмечали, что профессиональная деятельность преподавательского и профессорско-преподавательского состава осуществляется в сложных условиях. Здесь главная причина заключается в том, что сегодня наблюдается существенный разрыв между уровнем компетентности, которого требует инновационная образовательная практика и реальными возможностями, которые предоставляет общество для их достижения. Поэтому, актуальной является задача непрерывного повышения и развития кадрового педагогического потенциала, адекватного по своей подготовке выполнять профессиональную деятельность в условиях преемственности среднего и высшего профессионального образования. Анализ практики реализации преемственности в Крымском федеральном университете имени В.И. Вернадского показывает, что наиболее актуальными проблемами, с которыми сталкиваются преподаватели являются:

- обновление содержания образования в колледже и университете;
- разработка сквозных учебных программ по специальностям;
- разработка специальных учебных планов с учетом изменений в содержании и структуре образования;
- выбор модели профессионального обучения;
- учебно-методическое обеспечение профессионального образования;
- внедрение современных методик и технологий обучения;
- психодиагностическое и диагностико-аналитическое обеспечение педагогического процесса;
- создание системы мониторинга качества профессиональной подготовки на разных уровнях;
- модернизация системы управления средним и высшим образованием в рамках федерального вуза;
- разработка требований к личности выпускника колледжа и вуза;
- ресурсное обеспечение (кадровое, материально-техническое, информационное, финансовое, организационное).

Решение этих и других проблем требует существенного увеличения квалифицированных кадров, которые способны реализовать новое содержание образования по подготовке молодых специалистов в едином образовательном пространстве федерального университета. Для того, чтобы педагогический состав колледжа и вуза мог справиться с этой задачей, необходимо поднять на более высокий уровень деятельность научно-методической службы университета.

Главная цель организации научно-методической работы с педагогическими кадрами в контексте преемственности профессионального образования заключается в том, чтобы привести в соответствие с требованиями многоуровневого профессионального обучения профессиональную подготовленность научно-педагогических работников.

Анализ педагогической литературы показал, что за последние годы учеными и практиками теоретически обоснованы и экспериментально апробированы различные модели организации методической работы колледжа с педагогическими кафедрами университета. Об этом свидетельствуют научные труды И. Багаевой, Р. Гильберга, Л. Дудиной, И. Мухиной, М. Ермолы и др.

В основе проектирования организационной структуры методической работы они видят лично-ориентированный подход к повышению квалификации педагогических кадров и привлечению преподавателей колледжа к научно-исследовательской деятельности, формирование осознанного отношения к необходимости своего профессионального роста.

Анализ указанных исследований дает основание утверждать, что в последнее десятилетие прослеживается тенденция усиления внимания к умению каждого педагога формулировать лично значимые проблемы и проецировать пути их решения, то есть разрабатывать индивидуальную программу повышения уровня профессиональной компетентности. Причем повышение теоретико-методологической и методической культуры педагогических кадров на уровне отдельного колледжа решается по-разному и зависит от уровня профессионализма педагогического коллектива, характера взаимодействия колледжа и университета.

Считаем, что подготовка педагогических кадров к реализации преемственности среднего и высшего профессионального образования должна основываться на теоретических, нормативно-правовых принципах, мотивации педагогов к саморазвитию и самосовершенствованию, андрагогическому сопровождению повышения квалификации, направленности на удовлетворение образовательных потребностей и запросов самих педагогов.

Мы согласны с О. Астемировой, что содержание и направления подготовки педагогов к работе в условиях внедрения ФГОС профессионального образования, должны включать теоретическую и практическую составляющие, широкое внедрение традиционных и инновационных форм методической работы с педагогическими кадрами [2].

Различные традиционные и новые формы научно-методической деятельности рассматриваются как целенаправленный процесс передачи и усвоения знаний, умений, навыков и способов познавательной деятельности педагога: деловые игры, психолого-педагогические тренинги, фестивали педагогических идей, разработка и презентация образовательных проектов и тому подобное.

Эффективность научно-методической работы зависит от уровня и качества психолого-педагогической диагностики педагогических кадров колледжа и университета, коллективной работы по ее результатам и определяется результативностью проведенных мероприятий и конечным результатом: учебными достижениями студентов, повышением профессионального мастерства и компетентности преподавательского состава, их творческой инициативы.

Характерной чертой в работе с педагогическими кадрами является принятие на работу в колледж выпускников федерального вуза, что способствует преемственности в работе педагогов, а также развития у них абнотивности [3].

Реальным результатом преемственности в работе преподавателей среднего и высшего профессионального учебного заведения является достижение профессионального и научного признания, о чем свидетельствует получение педагогами колледжа научных степеней и званий, а педагогами университета – педагогических званий «Народный учитель», «Заслуженный преподаватель», «Почетный работник среднего профессионального образования Российской Федерации».

Обобщая вышеизложенное, можем сделать вывод, что проблема преемственности среднего и высшего профессионального образования имеет социальную значимость в плане подготовки молодых специалистов в рамках образовательного пространства федерального университета. Особую роль в этом процессе играет преподавательский состав вуза, который через систему научно-методической работы проектирует и обеспечивает гибкую профессиональную подготовку будущих педагогических работников.

Список литературы

1. Бакланова О.И. Особенности школы гуманистической направленности / О.И. Бакланова // Проблемы управления образованием и учебными заведениями: сб. научн. работ. – Донецк: ДонНУ, 2007. – Вып. 2. – С. 19-22.

2. Астемирова О.Н. Процесс непрерывного образования как фактор успешности профессиональной самореализации педагога при внедрении ФГОС / О.Н. Астемирова // Психологическое сопровождение безопасности образовательной среды школы в условиях внедрения новых образовательных и профессиональных стандартов. – 2015. – №2. – С. 12-20.

3. Лукьянова М.И., Губина М.В. Развитие абнотивности педагога / М.И. Лукьянова, М.В. Губина // Международный журнал экспериментального образования. – 2017. – № 5. – С. 98-99.

GRZYB PATRYCJA

Cracow, Poland, Pedagogical University of Cracow

patrycja.grzyb04@gmail.com

THE ERA OF NEW MEDIA - THE NEED FOR MEDIA EDUCATION

The new media have become an inseparable element of modern societies. Their growing popularity makes it necessary to introduce a media education, which will make them an ally and not a threat for people.

Key words: new media, media education, media studies

The new media is a concept whose comprehension undergoes constant transformations. Only a few decades ago, the radio or television were known as such, but technological progress has meant that these media have been dominated especially by the digital technologies and Internet now.

Nowadays, there is no doubt, that the media are one of the basic tools which create the image of the world in the human mind. It is primarily related to the concept of technological determinism of Harold Innis and Marshall McLuhan who claimed that "new technologies completely change the way people use five the senses, the way they react to phenomena, and thus completely change the form of their lives and the shape of society" [1].

The American philosopher, media expert and culture critic Neil Postman formulated the concept of media ecology which means "studying the media as environments [2]: " (...) their structure, content and impact on people" [3]. The researcher concluded that the media have a significant impact on human cognitive processes, understanding, experiencing, professed values and culture, facilitating or hindering our existence in the world.

The popularity of new media results above all from the opportunities which create: the possibility to quickly communication, the possibility acquire and exchange information, the opportunity to find new friends through social media or share their own thoughts and knowledge. The media has several functions: entertainment, information, opinion-forming, education, culture-creating and control.

However, the new media also create a lot of threats, therefore, there is a need for media education. The essence of this education is "teaching society a critical, reflective reception of the media message" [4] and responsible creation of own content.

Nowadays, the mass media plays a significant role in all spheres of human activity: private life, work, culture or education. The technological revolution has meant that there is a need to prepare children and young people for creative and responsible reception of media messages. The development of media competence should become an integral part of the education system and the essence of modern society.

It is worth adding, that the evolution of new media has led to the development of the field of media studies. "Media studies is a discipline and field of study that deals with the content, history, and effects of various media; in particular, the mass media. Media studies may draw on traditions from both the social sciences and the humanities, but mostly from its core disciplines

of mass communication, communication, communication sciences, and communication studies"[5].

The media researchers analyzing a media processes focus their attention on themes the nature of social, cultural, educational, economic or political. In addition, they are trying to answer the question, what role the media plays in the life of every human.

Furthermore, the media studies is becoming more and more popular as a scientific discipline because, as Professor Tomasz Goban-Klas emphasizes "media studies are essential for understanding and improving all sectors of modern society. Both national as well as global, including politics, economy and trade, finance, culture, education, as well as entertainment and fun" [6]. The researches on the development and impact of new media, digital media and social media is a necessary and decisive step in the future.

The success of new media results from a many possibilities and advantages what offered by using the network or social media. However, we must remember that every revolution brings with it a number of consequences both positive and negative. Therefore, living in the age of culture dominated by new technologies we need to media education which will enable us to use the mass media responsibly.

References

1. J. Miąso, Starcie paradygmatów technologii informacyjnych i komunikacji interpersonalnej bezpośredniej wyzwaniem dla człowieczeństwa, społeczeństwa i edukacji, „Edukacja-Technika-Informatyka”, nr 5/2015, s.47.
2. K. Kopecka-Piech, Nowe media z perspektywy konwergencji. Wzajemne determinacje, struktury, treści i typów uczestnictwa, [w:] P. Francuz, S. Jędrzejewski, Nowe media i komunikacja wizualna, Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 2010, s.27.
3. Eadem.
4. G. Łęcicki, Edukacja medialna jako istotna cecha nowoczesnego społeczeństwa, „Kultura – Media – Teologia”, nr 3/2010, s.74.
5. <http://cudes2019.info/media-studies.html>, access: 14.04.2019.
6. <http://www.wse.krakow.pl/pl/aktualnosci/2230-wsiiz-w-rzeszowie-seminaria-doktoranckie-z-nauk-o-mediach>, access: 14.04.2019.

DEC JUSYNA

Cracow, Poland, Pedagogical University of Cracow
dec-justyna@wp.pl

UNIVERSITY ON THE WEB. FROM E-LEARNING TO E-ACADEMISM

E-learning theory describes the cognitive science principles of effective multimedia learning using electronic educational technology. The idea of e-academism is trying to transfer the whole university system to the web.

Keywords: University, web, e-learning, e-academism.

The aim of this thesis is to present the idea of the University on the network, that is broadening the e-learning with the content of academicism, resulting from academic life, containing more than for example lectures. It is not about the name itself, even the ‘virtual university’, but about describing the network as an environment for the formation of a comprehensive understanding of academic life.

The genesis of the University’s network results from two reasons. Firstly, from the process of implementing many different human activities to the network. Secondly, finding the offender in the network of interest beyond usability, hence only the useable aspect of the University network may turn out to be insufficient in modern times. Because remote education will become more and

more important, it is worth looking not only at the ways of transferring knowledge, but also at creating an academic atmosphere. It is worth distinguishing communication in the electronic reality and forming this space as a place where human activity is transferred. Communication in this sense is an e-learning, a message of knowledge that is in some way hermetic. It is about educational systems that objectify the educational process by acting on the principle of non-synchronous online contact. [1] These are ways of working and forms of teacher behavior that can become passive, that is, they use the network only for communication and regardless of online contact, as opposed to active participation. The communication and utility aspect may not be enough to take advantage of education opportunities within network phenomena. Thus, it is difficult to think about permanent network education systems. Rather, one should consider how to find themselves in a changing educational situation. Today, online education not only relies on communication, but also on many network phenomena, creation or autocreation, and above all creating a common space for academic life. Electronic reality is an increasingly well-known and natural environment that serves various types of activities on a daily basis. People enter the network and find in it various aspects of everyday life – a university is also a community, a certain emanating environment, a status of existence that can change the attitude of people visiting such a place in an electronic environment. The observation and analysis as well as the conclusions drawn from the observation of phenomena seems to be more important, for example on Facebook, than another remote teaching technique. Hundreds of millions of people are Facebook users for some reason, and the desire to educate is probably a small motivation here. It is important to understand the reason why people are on the web, for example on Facebook, and then shape education on the model or principles that result from the fact that a person does not use the web but is in it. Technology determines the whole of existence and sets the rules. One should answer the question how to use it for the University. When talking about online education, it is not just one form or a few selected forms of knowledge transfer, but the formation of an educational space, that is, treating network phenomena as a whole, so that education or the University would form a kind of core for other content existing on the web. There are many remote teaching techniques, but the electronic environment is homogeneous – it creates a unified sphere capable of taking on a variety of human activities. In the case of the University of the network, it is important that it can exist in the electronic environment as fully as possible, just like any other sphere of human life.

The idea of the University in the network results from the paradigmatic approach to technology – understanding the variability of education as part of technological development. This is also the awareness of the use and inalienability of technology, even its necessity, combined with universality. Understanding network phenomena as paradigms is essential to understanding what online education can be [2].

Technology fundamentally changes the education process nowadays. Considerations over the educational process should therefore be located on the one hand in technology in a literal sense, and on the other in the mechanisms that technology creates for a human being, determining its mentality and behavior.

At the same time, it can be assumed that an electronic anthroposphere, such as the Second Life world, best meets the conditions (or that it will fulfill them in the future) [3] necessary for the emergence of such academism. This involves treating the electronic reality as a type of reality in which a person participates more and more. An electronic 3D environment can be understood as enabling the emergence of a reality different from the physical one, nevertheless close to a human being.

References

1. P. Bolić, *Edukacja bez dystansu*, [w:] „E-mentor”, 2003, nr 1, [online: <http://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/1/id/8> ; 17.04.2019r.]; Z. Meger, *Kooperatywne uczenie się w warunkach e-learningu*, [w:] „E-mentor”, 2005, nr 5 (12), [online: <http://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/12/id/215> ; 17.04.2019r.].

2. J. Mischke, A. K. Stanisławska, Nauczanie, cybernetyka, jakość i efektywność, [w:] J. Mischke (red.), Akademia on-line, Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi, Łódź, 2005, s. 35-51.

3. An example is the project of Julian Lombardi Duke University, Department of Computer Science: Open Cobalt. It was an attempt to create an open 3D environment for educational purposes.

OJCZYK JOANNA,
RZEŹNIK AGNIESZKA

Cracow, Poland, Pedagogical University of Cracow
na.ojczyk@interia.pl

E – LEARNING – BASED ON THE POLISH COPYRIGHT ACT

The use of modern technologies in education is becoming more and more popular. The distance learning method is a relatively new didactic solution that is why using e – learning courses may cause a lot of trouble, because of copyright regulations. E - learning facilitates conducting classes in the traditional version and completes the educational process. This is the kind of multimedia work, if it follow through presumptions included in the Copyright Act. E – learning is trying to face up to modern education, that is why, everyone should follow currently binding rules of copyright, but unfortunately it is not as simply as anyone can imagine. This study concern about e – learning and protection of resources which are used in a creation process in a view of copyright rules.

Key words: e – learning, copyright act, modern technologies, education.

The concept of e-learning include processes related to teaching and learning, through modern information technologies. The most popular of this categories is Internet [1]. The courses of e-learning are differently constructed in terms of content and technical. They are based on such elements as text, graphic layout, sound composition, software or movies, which create one whole. They are a multimedia collection of songs and a multimedia collective song. However, the most important is connection method consisting of given course of materials.

The premise of copyright is the recognition that a specific piece of work is the same work which we can find in the Act on Copyright and Related rights, according to the definition. In Article 1, paragraph 1 of the Act, we can find the definition of the work [2]. According to this definition, the subject of copyright is any kind of creative activity with an individual character, fixed in any form, regardless of the value, purpose and way of expressing it. This extended interpretation means that, the piece of work has to follow through all premises altogether. For the recognition of the work, it is particularly important to fulfill the premise of creativity and individuality and at the same time, there are no objective criteria to clarify these premises[3]. For the legal protection of a work, artistic and creative value, purpose or use are irrelevant. In article 1, paragraph 2 of this regulations, there are exemplary categories of works that are works and subject to protection. This calculation is exemplary and does not contain the category of multimedia works of which the e- learning is included. However, these works are subject to protection based on Act if they comply with the conditions set out in it.

A multimedia work consists of many elements, interactions take place between them and create a whole. The definition of a song is a blurred definition. The work can be not only the final version of the work, but also elements such as content that make up the work, sound composition, software, graphics and more others. These parts are also a piece protected by copyright law.

Considering this topic, it is necessary to list the basic elements of which the e-learning course consists. One of them is software. Taking into account that the creators of e-learning courses use legal software to create a platform on which the course is located, as well as graphic design and course content, there will be no problems related to copyright infringement [4]. The e-learning

course is also a combination of text, graphics and sound elements. These factors must be taken into consideration, when developing the final version of the course. From the point of view of copyright, individual elements such as content, graphic layout, illustrations or music may be considered as separate works.

Polish copyright law is based on the so-called the dualistic model, which consists of two autonomous copyrights, such as personal and property rights. The most important is the principle, according to which, the consent of the right holder is required for each use of the protected work [5]. Article 16 of the Copyright Act assume that, author's personal rights protect unlimited in time and unbinding or selling relationship between the creator and the work. In particular, there are the right to authorship of the text, the designation of the work by name and surname and others. These rights never expire and are inalienable. This means that they cannot be transmitted or renounced. No indication of the authorship and source from which we use and making changes without the author's consent is penalised civil liability. In article 17, the second type of copyright is defined as the proprietary rights of the creator. They connect with property and property obtained in connection with the creation of the work. According to article 17 the creator has the exclusive right to use the work and dispose of it in all fields of exploitation and to financial reward for using it. However, these are transferable and temporary rights, which means that they can be transferred to other people and are protected for a certain period of time.

Modification of specific components in order to create the final version requires the consent of individual authors. This is extremely important when educational materials, were not created only for the needs of an e-learning course, but for example when they are used in a manual or script. In such a situation, the author's consent should be obtained, for example, through a license agreement.

The authorship of individual elements is inseparable from their creators. The most important element in e-learning courses is text. This means that the course has been completed (although the law does not indicate it literally) as a result of many independent contributions, it is a collective work. Considering this concept, copyright in article 11 establishes a presumption, that the producer or publisher is entitled to the title (entire work), while property rights to individual parts of independent importance - their creators. Due to the fact, that the current legal status and the simultaneous lack of uniform regulations regarding multimedia works should be determined as closely as possible with respect to copyright[6]. It is necessary to carefully determine all issues related to the preparation of the e - learning course, in the form of appropriate contracts, taking into account the work input of each contractor in the course.

Two types of contracts have been distinguished: contract for the transfer of proprietary copyrights and a license agreement enabling the use of the work. In the case of contracts, there is a general rule about freedom to choose its form, shape and content. However, it is important to list all the uses of works for which the creator agrees to its use.

The current regulations do not regulate in detail the issues of e-learning courses, however, they are included in the subject of copyright if the conditions specified in the Act on Copyright and Related Rights are fulfilled. The e-learning course can be treated as a whole piece, or the individual parts of it may be a work. Taking into account that the issue of copyright and e-learning in Polish legislation is not regulated and there is no case law that can be directly related to this issue, it is extremely important to regulate the content of the material used in the work.

References

1. Marcin Trzebiatowski, Metody nauczania typu e – learning a prawo autorskie – zagadnienia podstawowe, " Działalność naukowo dydaktyczna w świetle prawa autorskiego" 2015, p. 132.
2. Law on Copyright and Related Rights z dnia 4 lutego 1994 r. (Dz.U.1994 nr 24 poz. 83).
3. Michał Krok, E – learning z perspektywy ochrony praw autorskich, "E – learning w kształceniu akademickim", 2006, p. 15.
4. Justyna Kozłowska, E – learning jako forma doskonalenia studentów wyższych uczelni, "Rynek – Społeczeństwo –Kultura", 1(22)/2017, p. 43.

5. Krzysztof Siewicz, Prawo autorskie w edukacji: Jak uniknąć naruszeń?, 2016, p.2.
 6. Janusz Bart, System prawa prywatnego, Tom 13 Prawo autorskie, p. 732.

**ДОЛГИХ СВЕТЛАНА ВАСИЛЬЕВНА,
 РОГОВА АНАСТАСИЯ СЕРГЕЕВНА**

г. Курск, ФГБОУ ВО «Юго-Западный государственный университет»
dyumina.swetlana@yandex.ru, nastya.rogowa@mail.ru

ЧТЕНИЕ В СИСТЕМЕ ЦЕННОСТЕЙ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЁЖИ

В условиях информатизации современного общества молодежь и гаджеты становятся неотъемлемыми спутниками. Какую роль играет чтение как способ освоения культурного наследия и способ личного саморазвития в настоящее время? В статье рассматривается проблема чтения современной молодежи: отношение к чтению, предпочитаемые текстовые носители, роль чтения в становлении и развитии личности.

Ключевые слова: чтение, современная молодежь, книга, носители.

Чтение - важнейший способ освоения и использования знаний, ценностей и норм прошлого и настоящего. Всегда и во все времена чтение занимало высокое место в системе ценностей общества [1].

Уровень образования и культуры населения - вот что становится одним из важнейших показателей национального развития. Сегодня на рынке труда ценятся такие качества работников, как грамотность, компетентность, креативность, умение перестраиваться, быстро решать проблемы. Именно чтение литературы позволяет человеку черпать опыт и развивать себя в каждом из перечисленных требований [3].

Чтение присутствует во всех сферах жизнедеятельности, оно является неотъемлемой частью учебы, а также досуга.

Что происходит с чтением на современном этапе развития общества? Как современная молодежь относится к чтению? Много ли времени уделяет саморазвитию путём чтения книг?

С целью выяснения отношения современной молодежи к чтению как источнику знаний, способу освоения культуры и личного саморазвития мы провели опрос среди студентов ЮЗГУ (30 человек).

Результаты опроса показали, что большинство респондентов считает, что чтение – это, во-первых, способ проведения досуга (42,5%), во-вторых, способ развития личности (29,5%) в-третьих, необходимая часть учебы и способ получения информации (24,5%), только для 3,5 % опрошенных чтение дает возможность прикоснуться к культуре (рис.1)

Мы видим, что современная молодежь воспринимает в основном чтение как способ досуга. Результаты собеседования со студентами свидетельствуют о том, что чтение позволяет «убить время»; чтение воспринимается как развлечение («интересно», «захватывающе», «смешно»). Поэтому молодежь предпочитает читать развлекательную литературу (фантастику, детективы, комиксы).

Незначительная часть опрошенных относится к чтению как способу личного саморазвития, поэтому они предпочитают чтение художественной литературы, в том числе русской и зарубежной классики, психологической литературы. Популярным становится чтение литературы, посвященной трансфернгу реальности.

Общеизвестно, что чтение – это уникальный феномен культуры. Оно выполняет и важную социохраняющую функцию, далеко выходящую за рамки удовлетворения информационных и образовательных потребностей. Ученые утверждают, что активное, а что ещё более важно, продуктивное чтение, в частности художественной литературы, – неотъемлемая часть жизни цивилизованного человека, развивающая его мышление и творческие возможности в любой сфере деятельности [2].

Если в советское время люди читали книги и журналы в общественном транспорте, дома, ходили в библиотеки, передавали книги друг другу, то в условиях информатизации современного общества все большее место занимает чтение с использованием электронных носителей[4].

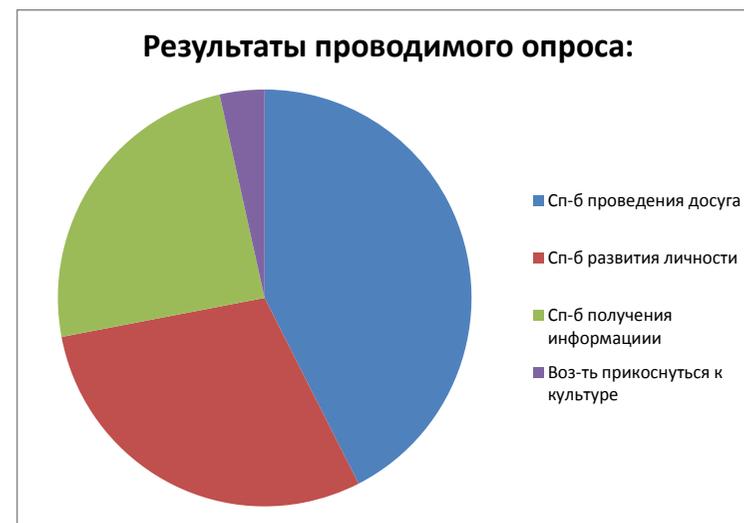


Рис. 1 – Отношение к чтению (результаты опроса)

В ходе проводимого нами исследования мы изучили, какие носители (бумажные или электронные) предпочитает современная учащаяся молодежь.

Результаты опроса показали, что лишь 34% студентов читают книги на бумажных носителях, остальные 66% предпочитают электронные носители и сопутствующие услуги (рис.2)

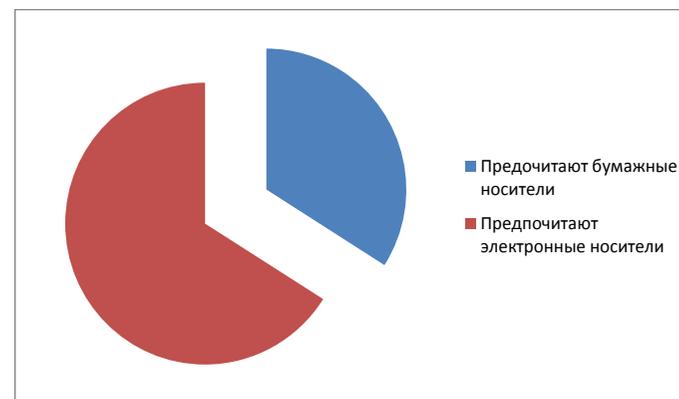


Рис. 2 – Форма текстовой информации (результаты опроса)

Очевидно, что молодежи свойственно стремление к освоению новых информационных технологий, и чтение литературы с помощью мобильных телефонов, планшетов, ноутбуков наиболее приемлемый способ.

Результаты собеседования с учащейся молодежью по поводу выбора носителей свидетельствуют о том, что электронные носители более удобные и компактные («всегда под рукой», «занимают мало места», «есть доступ к любой информации», «есть возможность обработки текста» и т.п.).

В настоящее время остается много сторонников бумажной книги. Образ книги, ощущение от качества бумаги, перелистывания страниц, - ничего этого нет у электронных носителей.

В любом случае, будь то чтение бумажной книги, или чтение текста с помощью мобильных устройств, чтение играет большую роль в развитии подрастающего поколения.

Чтение развивает мышление и воображение, расширяет словарный запас, является мощным стимулом воспитания и развития личности. Результаты нашего исследования показали, что основные характеристики чтения современной молодежи определяются, прежде всего, общими возрастными и личностными особенностями и потребностями, а также социально-экономическими условиями развития общества.

Список литературы

1. Дюмина, С.В. К проблеме определения системы ценностных приоритетов учащейся молодежи / С.В. Дюмина, И.В. Шиховцева // Поколение будущего: Взгляд молодых ученых - 2015 / сборник научных статей 4-й Международной молодежной научной конференции в 4-х томах. - Курск, 2015. - С. 195-198
2. Волосков В.И. Особенности социализации учащейся молодежи /Социологические исследования. – 2009.
3. Кондратьева О.Н. Читающее юношество и будущее России [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://vmo.rgub.ru/lib_activity/practice/rgub_4.php.
4. Маркова Т.Б. Социальная и культурная значимость чтения в информационном обществе // Библиотекосведение.

ЖУНУСОВА КЫМБАТ САГАНДЫКОВНА

г. Костанай, республика Казахстан,
КГКП «Костанайский Педагогический Колледж»
yakupovna@rambler.ru

К ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАЖДАНСКОЙ ПОЗИЦИИ СТУДЕНТОВ

В статье указаны нормативные документы по проблеме, представлены позиции ученых на понятие «гражданская позиция», выделены ее структурные компоненты (мотивационно-ценностный, когнитивный, личностный и деятельностный). Выделяются педагогические условия формирования гражданской позиции студентов в социокультурной среде вуза, а также структурные элементы социокультурной среды.

Ключевые слова: гражданская позиция, условия, педагогические условия, формирование гражданской позиции, социокультурная среда

Одна из задач современной государственной политики Российской Федерации является духовно-нравственное развитие ее граждан. От того как принимает народ России национальные и общечеловеческие ценности, как им следуют в личной и общественной жизни, во многом зависит развитие экономики, психическое и моральное здоровье общества, качество жизни и труда, правопорядок, доверие.

Формирование патриотической позиции – приоритетное направление современной образовательной политики, что нашло отражение в таких нормативно-правовых документах, как Федеральный Закон «Об образовании в РФ» (2012), «Национальная доктрина образования Российской Федерации до 2025 г.», «Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 г.», Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016-2020 годы», «Концепция духовно-нравственного развития и воспитания гражданина России» и др.

Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России ориентирует нас на достижение определенного идеала – высоко нравственного, творческого, компетентного гражданина, который принимает судьбу Отечества как свою личную, он осознает ответственность за настоящее и будущее своей страны, укорененный в духовных и культурных традициях многонационального народа Российской Федерации. [6]. *Духовно-нравственное воспитание - основа активной гражданской позиции личности.*

В свете политических событий, происходящих в странах ближнего и дальнего зарубежья, вопросы развития духовно-нравственных качеств, воспитания гражданственности являются актуальными.

Исторический опыт доказывает, что студенчество является не только интеллектуальной и прогрессивной частью молодежи, но и важнейшим фактором политического, экономического и духовного преобразования российского общества. В работах С. И. Вострокнутова [3], Г. М. Пивоваровой [8], Ю. П. Сентюрин [9] и др. отмечается ухудшение социального поведения молодежи, пессимизм, уход в себя и т. д.

Исследования Г.Я. Гревцевой [4], Н.Н. Пепереча [7], Э.П. Стрельниковой [10] посвящены формированию гражданственности, гражданской позиции учащейся молодежи.

Вызывает тревогу гражданская пассивность студента, ограниченность интеллектуальных интересов, правовой нигилизм, крайний индивидуализм, которые порождают настороженное отношение к принимаемым законам, небрежность в их соблюдении, отсутствие уверенности в своих действиях как гражданина.

Рассмотрим понятие «гражданская позиция». В работах Г.Н. Филонова гражданская позиция рассматривается как совокупность общечеловеческих нравственных ценностей, гуманизм взаимоотношений людей, проявление достоинства в общении личности с другими людьми, на основе взаимного уважения и признания самобытности каждого. Это комплекс субъективных качеств личности, проявляющихся в деятельности и отношениях человека, включая сферы труда, семейно-бытовых, межнациональных и межличностных отношений [11].

Н.П. Капустин [5] трактует гражданскую позицию как комплекс качеств личности, включающих социальную активность, следование закону, доминирование мотивов общественного долга. Э.П. Стрельникова считает, что гражданская позиция представляет собой интегративное качество (или совокупность качеств личности, мотивов поведения, системы мировоззрений), обеспечивающее нравственную, правовую, духовную и физическую защиту человека, характеризующего его как сознательного члена общества с высоким гражданским долгом, готовностью трудиться на общую пользу, решимость и умением отстаивать государственные интересы, непримиримостью к антиобщественным и антигосударственным проявлениям, бережным отношением к государственной собственности и умением сочетать личные и общественные интересы [10]. Т. С. Воропаева [2] выделяет структурные и типологические особенности гражданской позиции как системообразующего фактора активности личности. В социально-культурной среде личность проявляет гражданскую позицию.

Таким образом, ученые выделяют следующие структурные компоненты гражданской позиции: мотивационно-ценностный, когнитивный, личностный и деятельностный.

Формирование гражданской позиции имеет свои особенности. Это сложный и многогранный процесс, включающий педагогическое и духовное влияние, процесс этот длителен и непрерывен, а результаты его отсрочены во времени. Проблема усугубляется и тем, что в

высшем образовании недостаточно времени уделяется решению вопросов гражданского воспитания: на первом месте подготовки студентов стоит формирование профессиональной компетентности, позволяющей быстро адаптироваться в изменяющейся профессиональной среде, а проблемы социально-нравственной ответственности уходят на второй план. Сегодня требуется акцентировать внимание на поиске результативных средств, способов, форм педагогического сопровождения формирования гражданской позиции студентов.

Считаем, что развитие духовно-нравственных качеств личности студенческой молодежи – проблема комплексная и решить ее можно постепенно, в различных направлениях деятельности, включая в этот процесс всех его участников: педагогов, родителей студентов.

Разовые уроки, беседы и мероприятия со стороны педагогов не решат проблему, необходимо использовать возможности социокультурной среды вуза, способствующей формированию гражданской позиции студентов. В основе данного процесса лежит постулат единства мысли, чувства и действия. В этой связи возможно создание модели формирования гражданской позиции студентов в социокультурной среде вуза, включающей

нормативно-целевой, содержательный, технологический и результативно-оценочного компоненты.

Модель формирования гражданской позиции студентов направлена на актуализацию личностного потенциала, включающую ориентацию на гражданские ценности и ценности социокультурной среды. В социокультурной среде происходит социализация и инкультурация личности, она способствует формированию определенных норм и ценностей. Структурными компонентами социокультурной среды являются: микросреда, субъекты взаимодействия, знания, ценности, нормы, на основании которых осуществляется взаимодействие; действия и материальные предметы.

Достижение цели моделирования формирования гражданской позиции студентов в социокультурной среде вуза определяется комплексом педагогических условий. В общенаучном плане «условие считается необходимым, если его отсутствие препятствует осуществлению рассматриваемого события, а достаточным – если его наличие гарантирует осуществление этого события» [1, с. 61].

Указанные характеристики условий, безусловно, требуют их научного подтверждения и доказательства. Как отмечает Е.В. Яковлев, «необходимость выбранных условий вытекает из анализа психолого-педагогической литературы, опыта работы, путей построения предлагаемой системы и результатов констатирующего этапа эксперимента, а достаточность выводится из результатов опытно-экспериментальной работы» [12, с. 70].

К условиям реализации модели формирования гражданской позиции студентов относим: включение студентов в социально значимую, исследовательскую, проектировочную, гражданскую деятельность, способствующую формированию их гражданской позиции; использование технологий активного воспитания и обучения (мастер-классы, педагогические мастерские, дебаты, дискуссии и т.д.), а также технологий обратной связи (рефлексия, дебрифинг, послеигровая дискуссия по результатам игры и т.д.); активизацию самопрезентационной деятельности.

Список литературы

1. Берков, В. Ф. Философия и методология науки: учеб. пособие / В.Ф. Берков. – М.: Новое знание, 2004. – 336 с.
2. Воропаева, Т. С. Структурные и типологические особенности гражданской позиции как системообразующего фактора активности личности: автореф. дисс. ... канд. психол. наук / Т.С. Воропаева. – Киев, 1990. – 24 с.
3. Вострокнутов, С. И. Методологические основы построения системы воспитательной работы со студентами в высших учебных заведениях России // Гуманизация образования. 2008. – № 3.

4. Гревцева, Г. Я. Воспитание гражданственности и патриотизма: исторический аспект / Г. Я. Гревцева, И. В. Ипполитова // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2015. – № 6. – С. 27–32.

5. Капустин, Г. Н. Педагогические технологии адаптивной школы. – М.: Академия, 1999. – 216 с.

6. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России // А. Я. Данилюк, А. М. Кондаков, В. А. Тишаков. – Просвещение, 2009. – 23 с.

7. Пепереча, Н. Н. Формирование гражданской позиции студентов высших учебных заведений: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. – М., 2012. – 23 с.

8. Пивоварова, Г. М. Гражданственность и нравственность составляющие здоровья нации // Студенчество. Диалоги о воспитании. – 2005. – № 4 (22). – С. 17-18.

9. Сентюрин, Ю. П. Актуальные задачи вуза в воспитании и гражданском становлении студентов // Студенчество. Диалоги о воспитании. 2008. – № 1 (38). – С. 5-8.

10. Стрельникова, Э. П. Формирование гражданской позиции старшеклассников во внеклассной работе школы: дисс. ... канд. пед. наук. Липецк, 2001. – 267 с.

11. Филонов, Г. Н. Гражданское воспитание: реальности и тенденции развития // Педагогика, 1999. – № 8. – С. 45-51.

12. Яковлев, Е. В. Педагогический эксперимент: квалитетический аспект: монография / Е. В. Яковлев. – Челябинск: Издательство Челяб. гос. пед. ун-та, 1998. – 136 с.

**ЖУРАЕВ ТОЖИДИН ХАЙРУЛЛАЕВИЧ
ТОШЕВ ИЛЁС ИДИБЕКОВИЧ**

г. Бухара, Узбекистан, Бухарский инженерно-технологический институт
tojiddin_1968@mail.ru

АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ГЕОМЕТРО-ГРАФИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ ИНЖЕНЕРНЫХ КАДРОВ

Аннотация. В статье рассмотрены антропологические аспекты становления профессии инженера, современные производственные требования к их деятельности и подготовки, с точки зрения развития антропологических знаний науки «Инженерная геометрия» и взглядов видных ученых по вопросам подготовки инженерных кадров.

Ключевые слова. Геометрические знания, эпохи геометрии, инженерная геометрия, подготовка инженеров, антропологические аспекты.

Хотя становление профессии инженера тесно связано со становлением человеческого общества, как один из аспектов социальной антропологии, инженерные кадры только к XX веку стали одной из ведущих звеньев в развитии этого общества. Как известно, антропология (англ. anthropology; от греч. «Anthropos» - человек + «logos» – слово) это комплекс дисциплин, занимающихся изучением человека и человеческого общества. Антропологическое знание является преимущественно продуктом XX в. Однако со временем возможностей для полевых исследований дописьменных обществ, особенно тех, которые еще не претерпели радикальных изменений в результате взаимодействия с индустриальными обществами, остается все меньше. Методы и теории, разработанные антропологами, в настоящее время все чаще применяются в ходе исследований индустриальных обществ [1].

Научно-технический прогресс, как постоянно развивающийся процесс, постоянно обновляет свои требования к человеческому обществу, особенно в плане подготовки инженерных кадров. Это обусловлено тем, что создание учеными каждой новой технологии требует от инженеров освоения их, в результате чего ими будут разработаны соответствующие технические объекты и методы их реализации. Следовательно, инженерные знания, как и другие человеческие знания, постоянно совершенствуются. Однако, есть такие классические категории инженерных знаний, которые само совершенны и не подлежат

изменению. Например, геометрические параметры относящихся к форме и положению объектов, как их качественные характеристики неизменны, т.е. окружность остается окружностью, а параллельность параллельностью (разумеется, исключая случай в геометрии Лобачевского), не зависимо от уровня научно-технического процесса. При этом геометрические параметры относящихся к размеру объектов, как количественные характеристики, могут изменяться, т.е. совершенствование этих знаний позволяет изменить размеры в сторону точности, тем самым повышать качества формы и положения объектов. Это говорит о том, что научное знание, как антропологический аспект человеческого знания постоянно совершенствуясь, сопутствует человеческому обществу, на весь период ее существования. Поэтому одна из позиций философов о появлении науки гласит так - наука появилась вместе с *homo sapiens*, и существует она столько же времени, сколько существует человек, обладающий разумом, ведь в любом разумном познании есть объективное и истинное содержание, следовательно – научное [2].

Как известно, геометрические знания, как один из компонентов инженерных знаний, являются основой науки «Инженерная геометрия» и сегодня они имеют важное значение в подготовке инженерных кадров, отвечающих современным требованиям производства. Потому что одна из тенденций современного производства это ускорение частоты обновления проектов, что требует больше оперировать геометрическими параметрами проектируемых объектов. А для оперирования этими параметрами целесообразно разработать геометрическую модель разрабатываемого объекта и алгоритмы ее реализации, весь этот процесс который называется геометрическим моделированием. Хотя методы и средства геометрического моделирования, как и любое другое знание, имеет постоянство совершенствования, классические знания геометрии остаются неизменной их основой. Это можно обосновать антропологическим аспектом развития геометрических знаний человечества или науки «Инженерной геометрии». При этом этапы развития этих знаний можно разделить на три основные эпохи:

1) Эпоха «Планиметрии» - создание учеными античных времен, средневековья и эпохи возрождения классических положений геометрии;

2) Эпоха «Проективной геометрии» - создание Г. Монжем метода проектирования трехмерных объектов на двухмерную плоскость и работы великих ученых-геометров по проективной геометрии до и после Г. Монжа, так как он всемирно признан как основатель предмета «Начертательная геометрия»;

3) Эпоха «3D моделирования» - создание учеными технологии виртуального трехмерного моделирования. Сейчас мы живем в эпохе трехмерного моделирования и знания этой эпохи для нас являются современным. А геометрические знания, созданные даже в XVII веке (вторая эпоха) уже для нас считаются классическими, хотя тогда эти знания, как современные, заявили о создании новой инженерной науки «Инженерная геометрия». Эти аспекты отражаются во всех исследованиях проведенных учеными-геометрами, т.е. модели и алгоритмы в основном разрабатываются на основе классических положений, а их реализация на основе современных методов и средств этой науки. Проведенные автором исследования тоже подтверждают эти положения. Например, разработанная геометрическая модель рабочей поверхности отвала и алгоритм ее построения однозначно необходима и применима как для традиционного способа проектирования на плоском чертеже, так и для современного способа проектирования на компьютерном трехмерном моделировании, более того они перспективны и для проведения виртуальных испытаний и даже для создания дизайн-разработок проектируемых объектов [3,4,5].

Эти рассмотренные антропологические аспекты, как антропологические знания по «Инженерной геометрии», порождают системообразующие факторы профессионального педагогического образования также и для процесса подготовки инженерных кадров. Современные тенденции подготовки инженерных кадров, это соответствие уровня подготовки инженеров не только к нынешним и будущим технологиям, но и таких техногенных проблемам, как экология, дефицит ресурсов и даже деятельность самого человека. Безус-

ловно, специалисты при решении этих проблем основываются также на антропологические знания, в частности на педагогическую антропологию. Ещё К.Д. Ушинский обозначил «педагогическую антропологию» как особой науки о воспитании и образовании, которая путем применения педагогических принципов стремится усовершенствовать человека. Он считал необходимым представить педагогическую антропологию как интегративную науку, обобщающую различные научные знания о человеке с позиции развития и воспитания [6]. Однако, необходимо учитывать что на педагогический процесс подготовки инженерных кадров влияет различные экономические, политические и социальные факторы. Об этой проблеме работал даже ученый-педагог П.Ф. Каптерев. Он развивает свою главную идею, своеобразное кредо: педагогический процесс должен быть автономным, то есть свободным от каких бы то ни было влияний извне [7]. Конечно, при этом специалисты по подготовке стараются что бы этот процесс был не зависима от этих влияний. Например, сегодня вопросы содержания учебного материала, объема отведения часов и сам процесс преподавания геометро-графических дисциплин при подготовки инженерных кадров, решаются с различных точки зрения в различных странах, даже в различных ВТУЗах [8,9].

Список литературы

1. Антропология – определение, предмет и задачи. <http://acathist.ru/en/novosti/item/277-antropologiya-opredelenie-predmet-i-zadachi>.
2. Чернов С.А. История и философия науки. СПбГУТ. – СПб., 2014. – 328 с.
3. Волошинов Д.В. Конструктивное геометрическое моделирование. Теория, практика, автоматизация: монография / Д.В.Волошинов. – Saarbrücken: Lambert Academic Publishing, 2010. – 355 с.
4. Д.В. Волошинов. Геометрическая лаборатория. Закладываем основы. // Качество графической подготовки: проблемы, традиции и инновации: Материалы VII международной Интернет-конференции. Февраль - март 2017 г. Пермь, 2017.
5. Жураев Т.Х. Основы геометрического моделирования рабочих органов мелиоративной и сельскохозяйственной техники: монография / Т.Х.Жураев. – Saarbrücken: Lambert Academic Publishing, 2015. – 168 с.
6. Педагогическая антропология как отрасль педагогического знания. <http://topuch.ru/pedagogika-kak-nauka/index2.html>.
7. Богуславский М.В. Петр Федорович Каптерев // Подвижники и реформаторы российского образования. М.: Просвещение, 2005. - С. 79-83.
8. Арциховская-Кузнецова Л.В. О «головоломности» начертательной геометрии. Геометрия и графика. Научно-методический журнал, ISSN 2308-4898, 2014 3(2), DOI: 10.12737/6523, 29–33 с.
9. Жураев Т.Х. Разработка инновационного учебно-методического комплекса по инженерной графике. Сборник научных статей МНМК «Образование. Наука. Карьера». 24 января 2018 года. Курск. ЮЗГУ. Т. 2. 150-154 с.

ЗАДОРЖНАЯ ПРИНА АНДРЕЕВНА
п. Гурзуф, Республика Крым, ФГБОУ МДЦ «Артек»
voronkov.de@mail.ru

ЗНАЧЕНИЕ КОЛЛЕКТИВНОЙ ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ЖИЗНИ СОВРЕМЕННОГО РЕБЕНКА

В данной статье представлены результаты анализа понятия «коллективная творческая деятельность» и ее влияние на становление ребенка как личности. Значение коллективной творческой деятельности в жизни современного ребенка проанализировано, опираясь на деятельность обучающихся д/л «Морской».

Ключевые слова: «коллективная творческая деятельность во временном детском объединении», «ценностно-смысловая сфера», «обучающиеся», «личность».

В настоящее время изучение становления ценностно-смысловой сферы и нравственно-воспитания у ребенка, как личности, является актуальным в педагогике и психологии. Так как нравственное воспитание связано со становлением ценностей, мотивации и выявлением способностей ребенка, посредством коллективной творческой деятельности.

Ценностно-смысловая сфера личности является одним из важных факторов в структуре становления личности. Интерес к данной сфере в педагогике обусловлен теоретической и практической значимостью, сложностью и многогранностью данной проблемы. В исследованиях ценностно-смысловая сфера представляется как центральное образование личности, определяющее отношение «человек-мир» [3].

Ценностно-смысловая сфера личности является ведущей в регуляции деятельности и в поведении человека. В психологии понятие «смысл» связано с гармонично развивающейся личностью. (В. Г. Асеев, А. Г. Асмолов, Б. С. Братусь, А. Н. Леонтьев, Д. А. Леонтьев, Е. В. Субботский, Г. П. Щедровицкий).

По мнению А. Н. Леонтьева, «личностный смысл принято определять как индивидуализированное отражение действительных отношения личности к тем объектам, ради которых развертывается ее деятельность, включающая понятия, умения, действия и поступки, совершаемые людьми, социальные нормы, роли, ценности и идеалы» [1, С. 20].

Ценностно-смысловая сфера отдельной личности возникает под влиянием социальной среды и особенностями окружения этой личности. Одним из основных компонентов структуры личности являются индивидуальные ценности и личностный смысл жизни, регулирующий поведение и проявляющийся во всех областях человеческой деятельности.

Коллективную творческую деятельность можно рассматривать как фактор развития ценностно-смысловой сферы личности.

В процессе коллективной творческой деятельности происходит становление социальных ценностей, развития ребенка, как личности. В социально-психологическом аспекте ценности регулируют групповую сплоченность и активность коллектива. Индивидуальные ценности личностей взаимодействуют между собой и воздействуют на коллективные ценности через межличностные взаимоотношения [2, С. 560-561].

Коллективное творческое дело, имеющее практическую направленность, коллективную организацию, творческий характер проведения, это не только проявление практической заботы обучающихся и педагога об улучшении окружающей и своей жизни, но и жизненно важное, общественно необходимое дело [5].

На примере опыта ФГБОУ МДЦ «Артек», д/л «Морской», стоит отметить, что коллективные творческие дела позволяют создать в отряде широкое игровое творческое поле, которое дает возможность каждому участнику временного детского объединения находиться в ситуации придумывания, сочинительства, фантазии, т.е. создания чего-то нового. Каждому обучающемуся предоставляется возможность определить для себя уровень ответст-

венности, характер своего участия и степень активности, при подготовке и реализации того или иного дела.

В процессе коллективной творческой деятельности участники группы приобретают навыки общения, учатся работать вместе, делить успех и ответственность с другими. Таким образом, в организации коллективного творческого дела прослеживаются два важных процесса одновременно – формирование, сплочение коллектива и формирование личности ребенка, развитие его тех или иных качеств [6].

В процессе общей деятельности происходит также взаимодействие вожатого и ребенка, т.е. людей разных возрастных групп. Что способствует регулированию взрослым приобретение социокультурного опыта и становление ценностей обучающихся.

В коллективной творческой деятельности любой ребенок может заявить о себе, продемонстрировать такие качества личности как: ответственность, исполнительность, инициативность, общительность, организованность, а значит и свои лидерские качества. Коллективное творческое дело позволяет каждому проявить, развивать и совершенствовать лучшие человеческие качества, задатки и способности, потребности и отношения, расти нравственно и духовно.

Важность коллективной творческой деятельности легко можно доказать на примере деятельности обучающихся и педагогов ФГБОУ МДЦ «Артек», д/л «Морской» в рамках лагерной смены. Возьмем, к примеру, подготовку отряда к первому творческому делу «Визитные карточки». Согласно, логике развития смены, вожатые в организационный период ставят одну из важнейших задач - целенаправленное, заранее продуманное изучение обучающихся, их интересов и запросов, особенностей характера и физического развития, умений и навыков. С первого дня важно создать во временном детском объединении устойчивый климат открытости, доброжелательности, товарищества, взаимной поддержки. Во время коллективной творческой деятельности (подготовка творческого номера) обучающиеся взаимодействуют друг с другом, делятся мыслями, обмениваются опытом, выделяют определенные ценности. Роль педагога-организатора здесь заключается в том, чтобы направить идеи детей в нужном направлении, пропагандируя общепринятые моральные нормы и ценности (например: доброжелательность, дружба, взаимопомощь и т.п.). Тем самым, дети совместно со взрослыми, определяют основную концепцию творческого номера, который в себе несет необходимый смысл. В таком виде коллективно-творческой деятельности дети получают опыт социального взаимодействия, осваивают навыки взаимоотношений между людьми. Выполнение требований к положению о данном деле способствует формированию дисциплины и воли. Здесь ребенок имеет возможность проявить себя и свою фантазию, знания и умения. Также подготовка и выступление на «Визитных карточках» способствует выявлению и реализации организаторских, творческих и индивидуальных способностей детей. Оптимизация общения в системе образовательной работы ФГБОУ МДЦ «Артек», д/л «Морской» так же зависит от личностных и профессиональных качеств педагога.

Психолого-педагогическая подготовленность, культура общения, организаторские способности вожатого во многом определяют психологическую атмосферу в отряде, содержание и стиль межличностных взаимодействий и взаимоотношений участников объединения.

Таким образом, во временном детском объединении в процессе организации совместной деятельности, в том числе и коллективных творческих дел, осуществляется обмен информацией, согласование общих целей и задач, взаимный контроль и коррекция действий, развивается способность понимать состояние и мотивы поступков других и адекватно на них реагировать. Именно в опыте коллективных отношений формируется эмпатия, социальная чуткость, которая помогает ребенку психологически грамотно строить свое взаимодействие с людьми и правильно выстроить свои жизненные ценности.

Список литературы

1. Леонтьев А. Н. Потребности, мотивы и эмоции / А. Н. Леонтьев. - М.: Изд-во Моск. ун-та, 1971. - 40 с.
2. Пискарева М.Г., Мишанина В.И. КОЛЛЕКТИВНЫЕ ТВОРЧЕСКИЕ ДЕЛА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ДЕТСКОГО КОЛЛЕКТИВА // Международный журнал экспериментального образования. – 2015. – № 12-4. – С. 560-561.
3. http://window.edu.ru/catalog/pdf2txt/842/67842/41210?p_page=1
4. <https://cyberleninka.ru/article/n/teoreticheskie-podhody-k-izucheniyu-sennostnosmyslovoy-sfery-lichnosti>
5. <https://scienceforum.ru/2015/article/2015013155>
6. <https://www.expeducation.ru/ru/article/view?id=9234>

ИШХАНОВА ВЛАДИСЛАВА АЛЕКСЕЕВНА

г. Астрахань, ФГБОУ ВО «Астраханский государственный университет»
vishkhanova@mail.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НЕТРАДИЦИОННЫХ ТЕХНИК ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРИ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В данной статье рассмотрено использование нетрадиционных техник изобразительной деятельности при работе с детьми дошкольного и младшего школьного возраста. Представлены преимущества использования таких техник для развития как творческих и умственных способностей, так и личности ребенка в целом.

Ключевые слова: изобразительная деятельность, нетрадиционная изобразительная техника, дети дошкольного возраста, развитие детей дошкольного возраста, творчество.

Актуальность выбранной темы объясняется тем, что в современном обществе в условиях очень большой загруженности и занятости, все меньше и меньше внимания уделяется развитию творческих способностей детей, а также реализации этих способностей. Сейчас главной задачей педагогов становится выявление задатков у своих воспитанников и последующее их развитие. Где одним из самых эффективных способов и выступают нетрадиционные техники изобразительной деятельности.

Новизна исследования обуславливается тем, что большинство педагогов склоняются к использованию традиционных техник изобразительной деятельности (рисование, конструирование, поделки), которые носят лишь воспроизводящий характер и не могут гарантировать реализацию способностей каждого ребенка. При использовании традиционных техник изобразительной деятельности дети лишь пытаются воспроизвести данный им образец, очень часто свобода фантазии в таких случаях ограничена. Использование же нетрадиционных техник изобразительной деятельности (печатание листьями, оттиск смятой бумагой, коллаж, рисование ладонью, рисование тычками и многое другое) носит исключительно творческий характер, здесь свобода ребенка ничем не ограничена, наоборот, очень важна фантазия и умение «выходить за рамки». При использовании данных техник открывается широкий простор для детской фантазии, ребенку дается возможность выбрать в качестве увлечения творчество, развить воображение, проявить самостоятельность и инициативу, выразить свою индивидуальность.

В истории педагогики проблема творчества всегда была одной из самых актуальных. Творческие личности были нужны всегда, потому что именно они определяют скорость прогресса человечества. Подчеркивается необходимость формирования человека, который способен активно и творчески подходить к решению различных задач и находить выход даже в самой сложной ситуации. Творческая личность должна обладать способностями,

знаниями, умениями, иметь определенные мотивы, благодаря которым создается что-то новое, оригинальное.

Работа по развитию у ребенка творческих способностей должна начинаться с самого детства. Осуществляться эта работа должна различными методами и способами, среди которых особенно выделяются художественно-изобразительные средства, а именно нетрадиционные техники изобразительной деятельности.

В детском саду занятия по изобразительной деятельности начинаются уже в первой младшей группе и направлены на развитие у детей интереса к рисованию и выявление у них способностей замечать красивое в окружающем. В этом возрасте дети только начинают учиться рисовать, лепить, наклеивать, поэтому само ознакомление с разнообразными художественными материалами вызывает у них живой интерес. Основная задача — развитие у детей интереса и желания заниматься изобразительной деятельностью. Особое внимание педагог уделяет формированию у детей основ культуры изобразительной деятельности (аккуратность рисунка, обращение с инструментами и красками). На этом возрастном этапе необходимо также включать в творческую деятельность детей нетрадиционные техники изобразительной деятельности.

Одной из самых главных задач педагога на этом этапе - воспитать и привить к детям любовь к красоте и искусству, желание творить и создавать что-то новое, креативное своими руками.

Автор Т.С. Акуненок в своей работе описывала использование в дошкольном образовательном учреждении приемов нетрадиционного рисования. В своем труде автор приводит следующий факт: «И если дети рисуют как дети, то многие взрослые тоже рисуют как дети, каких бы результатов они не достигали в других сферах. Мало того, обычно взрослые со страхом воспринимают предложение, что-нибудь нарисовать. Причина данного явления в общепринятой культуре нашего общества... По диагностическим данным, дети в пятилетнем возрасте дают 90 % оригинальных ответов, в семилетнем – 20 % , а взрослые – лишь 2 %. Это как раз те, кто выдержал давление социума и остался творческой личностью...» [1, 24 с.]. Такие цифры заставляют задуматься о том, как важно не упустить этот момент и вовремя заинтересовать ребенка в творчестве, а не, наоборот, оттолкнуть его, боясь испорченной мебели, стен и т.д. (чего боятся многие родители и педагоги).

Необходимость использования нетрадиционных техник рисования вызывает и взрослые дошкольники, когда они уже владеют простейшими умениями и навыками рисования и «со временем уже осмысленно ищут новые приемы отражения окружающей действительности в собственном художественном творчестве». [2, с. 3]. Весь процесс рисования в данных техниках имеет максимально комфортный для психики ребенка характер, так как здесь отсутствует слово «нельзя», присутствует возможность нарушать правила. «Такое нестандартное решение развивает детскую фантазию, воображение, снимает отрицательные эмоции... Проведение таких занятий способствует снятию детских страхов, обретению веры в свои силы, внутренней гармонии с самим собой и окружающим миром, подарят детям новую широкую гамму ощущений, которые станут богаче, полнее и ярче...». [2, с. 14].

Нетрадиционные техники рисования - это способы создания нового, оригинального произведения искусства, в котором гармонирует все: и цвет, и линия, и сюжет. На данный момент существует огромное количество техник нетрадиционного рисования, их необычность состоит в том, что они позволяют детям быстро достичь желаемого результата. Уверена, каждому ребенку будет интересно рисовать пальчиками, делать рисунок собственной ладошкой, ставить на бумаге кляксы, оставлять брызги краски от щетки. Ребенок любит быстро достигать результата в своей работе. А.В. Никитина в своем труде «Нетрадиционные техники рисования в детском саду» предоставляет список рекомендуемых техник рисования для дошкольников: «С детьми младшего дошкольного возраста можно использовать: рисование пальчиками; оттиск печатками из картофеля; тычок жесткой полусухой кистью» [3, с. 11]. И так же, как и Г.Н. Давыдова, она верно замечает, что «каждый из этих

методов — это маленькая игра. Их использование позволяет детям чувствовать себя раскованнее, смелее, непосредственнее, развивает воображение, дает полную свободу для самовыражения. К тому же работа способствует развитию координации движений» [3, с. 15].

В заключении отмечу, что в целом творчество для дошкольников это особенно важно, так как оно активизирует у ребенка интерес к обучению: развивающаяся инициатива, самостоятельность и активность побуждают осваивать знания, навыки, умения, формируют способность к самообучению и саморазвитию. Ребенок выявляет понимание окружающего мира, свое отношение к нему, и это помогает раскрыть его внутренний мир, особенности восприятия и представления, его интересы и способности. В своем художественном творчестве ребенок открывает новое для себя, а для окружающих — новое о себе.

Список литературы

1. Акуненко Т. С. Использование в ДОУ приемов нетрадиционного рисования // Дошкольное образование. — 2010. - №18 — 24с.
2. Давыдова Г. Н. «Нетрадиционные техники рисования в детском саду. Часть 2 », - Москва: «Издательство Скрипторий 2003.», - 2007 - 72 с.
3. Никитина А. В. Нетрадиционные техники рисования в детском саду. Планирование, конспекты занятий: Пособие для воспитателей и заинтересованных родителей / А. В. Никитина. - Санкт-Петербург : КАРО, 2016. - 96 с.

КАПУСТИН ИЛЬЯ СЕРГЕЕВИЧ

п. Гурзуф, Республика Крым, ФГБОУ МДЦ «Артек»
voronkov.de@mail.ru

ИЗМЕНЕНИЕ МИРОВОЗЗРЕНИЯ И ЖИЗНЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ ДЕТЕЙ ПО ИТОГАМ СМЕНЫ В ПРОФИЛЬНОМ ОТРЯДЕ

В статье рассмотрена и подробно описана специальная профильная деятельность основных направлений дополнительного образования, которые реализуются в МДЦ Артек в данный момент. Проанализированы сравнительные индивидуальные показатели детей по итогам смены, проведенной в профильном отряде. Определена роль педагога-организатора в реализации программы профиля, а так же его влияние на общий результат отряда и индивидуальный результат отдельно взятых детей.

Ключевые слова: дополнительное образование, профильная деятельность, приобретённые навыки, педагог, результат.

«Артек» - самый большой международный детский центр в мире. Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение «Международный детский центр «Артек» находится в подчинении Министерства образования и науки Российской Федерации. «Артек» расположен в Крыму, в одном из красивейших мест планеты — на побережье Черного моря, в 12 км от знаменитого города - курорта Ялта, в поселке городского типа Гурзуф. «Артек» создан в 1925 году, как небольшой летний палаточный лагерь. В первый год здесь отдохнуло всего 320 детей. В 2000 году в Токио «Артек» был признан лучшим детским центром среди 100 тысяч детских лагерей из 50 стран мира. За девять десятилетий «Артек» превратился в комплекс из 10 детских лагерей с развитой инфраструктурой, собственными образовательными технологиями и культурными традициями. В 2016 году по результатам Всероссийского рейтинга детских лагерей Международный детский центр «Артек» признан лучшим среди лагерей Российской Федерации В «Артеке» 10 детских лагерей. С осени 2014 года детский центр стал приобретать новый облик, началась глобальная реконструкция. В настоящее время реконструированы девять детских лагерей: «Лазурный», «Янтарный», «Хрустальный», «Морской», «Речной» и «Озерный» «Лесной»,

«Полевой» и «Кипарисный». «Артек» работает круглогодично. Все лагеря соответствуют нормам и стандартам российского законодательства. Каждую летнюю смену «Артек» принимает более 3500 детей, в зимнюю — более 1500 детей. В 2014 году «Артек» принял — 5 854 детей, в 2015 — 18 858, 2016 году — 31200 детей из разных регионов Российской Федерации и 1100 детей из 45 зарубежных стран. К 2020 году число детских лагерей увеличится до 11 после ввода в строй лагеря «Алмазный» и строительства нового лагеря. «Солнечный» вместимостью более 1000 мест. «Солнечный» станет местом применения новых образовательных технологий и прототипом новой школы. К 2020 году планируется принять 6500 детей в смену в зимний период и 10000 детей в смену в летний период.

Профильная деятельность в Артеке.

Если вы хотите ближе познакомиться с морем, увидеть, как из-за линии горизонта поднимается алый диск солнца, почувствовать вкус штормовых волн, услышать, как поет полотно паруса над головой, примерить к своим рукам тяжесть весла, испытать свой характер, запишитесь в «**Морской отряд**». «Морские отряды» формируются во время заезда ребят в «Артек». Эта артековская программа разработана для подростков от 15 до 16 лет, не имеющих медицинских противопоказаний и умеющих плавать. За три недели опытные инструктора-педагоги научат вас вязать и применять на практике 14 морских узлов, грести и управлять шлюпкой на веслах и под парусом, использовать спасательные и подручные средства в случае экстремальной ситуации в море, общаться посредством флажного семафора. Техника гребли отрабатывается в морских походах по живописной акватории «Артека». Морские отряды проходят в шлюпках между Адаларами, повторяя путь Одиссея, заглядывают вглубь Пушкинского и Изумрудного гротов, у самого мыса Аю-Дага отрабатывают выход из шлюпки за борт в спасательных жилетах. За многие годы у морских отрядов сложились свои традиции. Одна из них — вечер открытия навигации, проводимый после первого выхода в море. На этом вечере ребятам торжественно вручают морскую форму, которая дает ощущение принадлежности к большому Военно-морскому флоту, его богатой подвигами истории и традициям. Захватывающим зрелищем в конце каждой смены становятся соревнования по морскому многоборью между морскими отрядами лагерей «Артека»: проходит шлюпочная гонка, отряды соревнуются в умении быстро вязать морские узлы, в перетягивании каната и в плавании в открытой акватории. Завершает соревнования песенный конкурс. Отряд-победитель получает переходящий кубок Детской морской флотилии «Артека» и возможность выйти в море еще раз, чтобы встретить рассвет.

Медиа отряды в Артеке формируются из детей от 13 до 17 лет. В процессе занятий ребята изучают основы журналистской деятельности, учатся писать статьи, снимают сюжеты на заданные темы и готовятся к итоговым профильным соревнованиям, которые называются Медиа-битва. В Медиа-битве принимают участие медиа отряды всех лагерей и само соревнование состоит из таких дисциплин как «прямой эфир», «полиграфия», «видео 91 секунда» и Social Media Marketing.

Профильный отряд «**Альфа**» является «жемчужиной» во всем Артеке, потому что представлен он лишь в детском лагере Морской и имеет уникальную программу. Ребята из этого подразделения вместе с жоватами и опытным инструктором, занимаются основами военной, строевой, горной подготовки. Одни из самых интересных событий смены - погружение с настоящим аквалангом, стрельба на профессиональном полигоне, восхождение на гору Аю-даг по специальному маршруту, а также активная работа по изучению оружия. Кроме этого, знания об устройстве Вооруженных сил Российской Федерации, распределение обязанностей и должностей в них. Помимо насыщенной образовательной программы отряды подразделения из-за специфической тематики славятся особенно дружеской и семейной атмосферой.

Туристические отряды Артека состоят из детей старшего подросткового возраста и нацелены на развитие туристических и спортивных навыков детей. Программа включает в себя обучение навыков горно-спасательных работ, узельная техника, краеведение и ориентирование, а также альпинистская подготовка. В конце смены туристические отряды со-

ревнуются в Лесной битве. Соревнования наполнены атмосферой здорового спортивного соперничества и проходят в очень интересной и захватывающей борьбе, в которой побеждают самые ловкие и усердные.

Кроме вышеперечисленных отрядов, в Артеке существуют отряды таких профильных направлений как: фотоотряды, футбол, большой теннис, юнги, отряды юных защитников здоровья, отряды юных ди-джеев, МЧС отряды, КВН отряды и другие. Все эти программы профильной деятельности направлены на развитие навыков детей, которые были доселе недоступны обычным школьникам, ведь в Артек приезжают дети не только из крупных городов Российской Федерации, но и из отдалённых уголков нашей Родины, а там у детей нет возможности даже попробовать свои силы в подобных видах деятельности.

Дополнительное образование детей сегодня является одним из самых динамично изменяющихся и развивающихся институтов общества. Происходящие изменения в современном обществе требуют развития новых способов образования, педагогических технологий, нацеленных на индивидуальное развитие личности, творческую инициацию, выработку навыка самостоятельной навигации в информационных полях, формирование у учащихся универсального умения ставить и решать задачи для разрешения возникающих в жизни проблем (профессиональной деятельности, самоопределения, повседневной жизни).

Больше всего выбора в плане выбора профильной деятельности у ребёнка предоставляется при попадании в детский лагерь «Морской». Причина этому – самое большее количество отрядов, по сравнению с другими лагерями Артека. В лагере «Морской» на протяжении всего календарного года функционируют практически все профильные отряды, которые есть в Артеке. Когда во время заезда ребёнок приходит на распределение по отрядам, чаще всего ему предоставляется выбор профильной деятельности в зависимости от его возраста и группы здоровья. Конечно же, бывает такое, что у ребёнка не получается попасть в тот профильный отряд, в который он хотел изначально. Как правило, у ребёнка формируется желание относительно того или иного профиля ещё на ранней стадии, до попадания в Артек. Дети читают статьи в интернете, общаются со своими сверстниками или друзьями, которые уже были в Артеке ранее, отсюда – желание попасть именно в тот профиль, который ему посоветовали, но если ребёнок не подходит по возрасту для данной программы или группа здоровья не позволяет ему заняться той или иной профильной деятельностью, то у него возникает острое состояние фрустрации и первое впечатление об Артеке портится. Здесь уже, сложная задача стоит перед педагогом, в отряд которого в итоге попадёт данный ребёнок. Его основная задача – успокоить расстроенного ребёнка, а затем уже, педагогически грамотно, рассказать ему о преимуществах и прелестях именно того профиля, в котором он в итоге оказался.

Как правило, дети очень тянутся в силовые профильные отряды, такие как морской отряд, туристический отряд или Альфа-отряд. Программа данных профильных отрядов весьма насыщена и, конечно же, другие программы могут уступать по уровню увлечённости для детей, но грамотная работа педагогов отряда способна сделать для любого ребёнка смену в изначально не интересном для ребёнка отряде незабываемой.

Развитие интереса к профилю – момент не секундный и требует тщательной и обстоятельной работы. Здесь очень важно рассказать ребёнку об уникальности именно вашей программы, что нигде больше у него не будет такой возможности обрести подобные навыки. В ходе первых профильных занятий необходимо как можно больше способствовать заинтересованности ребёнка, постоянно его подбадривать, поддерживать и хвалить его за абсолютно любые, даже не значительные успехи в профильной деятельности. Так, например, ребёнок, который ни разу не выходил на сцену и не имел возможности контактировать с большим количеством зрителей, попав в отряд юных ди-джеев или в отряд КВН, разовьёт в себе подобный навык и выйдет на сцену на итоговом выступлении, переборет свой страх и, в дальнейшем, это может стать отправной точкой для него в подобных начинаниях уже у себя дома. В отряде юных защитников здоровья дети обучаются первичным навыкам оказания первой медицинской помощи в различных ситуациях, тренируются на

специальных тренажёрах и сдают специальные зачёты по пройденному материалу. И вполне возможно, что после смены, этому ребёнку может пригодиться подобный навык в ситуации, когда кроме этого же самого ребёнка, человеку просто некому будет помочь. Данная ситуация может, в том числе, повлиять на выбор профессии в будущем, а как следствие и изменение мировоззрения и жизненных ценностей и приоритетов. Борьба на итоговых профильных соревнованиях таких отрядов как морской отряд, туристический отряд, МЧС отряд или Альфа отряд порой переходит из разряда обычного соревнования, в разряд испытания человека на прочность и негибкость духа и характера. Когда на перетягивании каната или сидя в шлюпке или пробегая полосу препятствий видно, что у ребёнка заканчиваются силы, эмоционально он уже сдал позиции, начинается борьба на морально-волевых качествах. Когда по средствам поддержки педагогов отряда, ребёнок находит в себе силы, у него открывается второе дыхание и непонятно откуда появляется это непреодолимое желание победить, тогда ощущается сама ценность всех тех стараний и усилий, которые были приложены в течении смены в процессе подготовки.

Итоговый результат профильной деятельности в отряде может быть разным. Это могут быть и проигранный на последних секундах футбольный матч, и неправильно завязанный туристический узел, и проигранная в одну сотую балла Медиа-битва. Но в то же время это может быть вытянутая на морально-волевых качествах финальная схватка на канате, выигранная за счёт одной удачной фотографии фото-битва или одетый за рекордно малое время противозаз. В любом случае, подведение итогов профильной деятельности, вне зависимости от итогового результата – это тоже огромная работа, предстоящая педагогу. Необходимо найти правильные слова, чтобы утешить ребят, поддержать их морально, либо выразить им свою благодарность за проделанную работу и сказать это педагогически правильно и грамотно, не умоляя достоинств соперников. Именно после качественной работы профильных педагогов и педагогов отряда и формируется окончательное отношение ребёнка к профильной деятельности и к смене в целом. Для ребёнка одна смена в Артеке может быть первой и единственной в жизни и наша задача – сделать так, чтобы каждый ребёнок покинул Артек, обретя полезные и нужные навыки, попробовав что-то новое для себя в жизни. А если так получится, что после смены ребёнок продолжит заниматься саморазвитием в данном направлении, если смена повлияет на выбор его профессии в будущем или просто изменит его отношение к жизни – значит мы всё сделали правильно и не зря работаем в этом месте.

КОВАЛЕНКО ЕКАТЕРИНА ГЕОРГИЕВНА

г. Краснодар, ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»

kovalenkoeg@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЕ МИРА У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

В статье языковая картина мира рассматривается как совокупность знаний о мире, закреплённых в семантике языковых единиц через систему значений и ассоциаций и отражающих мировоззрение народа; описываются направления формирования представлений о языковой картине мира у будущих педагогов начального образования; раскрываются условия успешного формирования представлений о языковой картине мира.

Ключевые слова: языковая картина мира, мировоззрение народа, концепт, языковая личность, направления и условия формирования представлений о языковой картине мира, лексемы и фразеологические единицы.

Как известно, XXI век характеризуется повышенным вниманием к человеку, его духовно-нравственной сфере, системе моральных ценностей и установок, о чём свидетельствует

более глубокое изучение феномена человека в языке и культуре, языковой концептуализации личности, а также теоретическое осмысление языка как антропоцентрического феномена и базовой основы языковой картины мира.

Набравшая «силу» в конце прошлого века антропоцентрическая парадигма научного знания, позволяет приблизить решение таких общетеоретических проблем языкознания, как «человек и язык», «язык и культура», «языковая личность», «концептуальная и языковая картина мира», «национальная модель мира». Данная проблематика, развиваемая в русле лексикологии, фразеологии, семантики, лексикографии, лингвокультурологии и психолингвистики, постепенно становится предметом исследования на занятиях в высшей школе при подготовке педагогов начального образования. В связи с этим одной из актуальных задач преподавания русского языка и речеведческих дисциплин является формирование у будущих учителей начальных классов представлений о языковой картине мира.

В современной лингвистике под *языковой картиной мира* понимается:

– «выраженная с помощью различных языковых средств, системно упорядоченная, социально значимая модель знаков, передающая информацию об окружающем мире» [4, с. 5];

– «общекультурное достояние нации; закреплённые в языке знания о мире, куда непременно вплетается национально-культурный опыт конкретной языковой общности» [3, с. 65-66];

– «картина мира, закодированная средствами языковой семантики» [3, с. 65];

– «мировидение через призму языка» [5, с. 73].

В языковой картине мира, по мнению Г.В. Колшанского, отражаются особенности социального и трудового опыта каждого народа, его мировидение и миропонимание, разнообразие творческой познавательной деятельности, которые находят выражение в различных лексической, фразеологической и грамматической номинации объектов, явлений, действий, признаков, в особенностях лексической сочетаемости [2, с. 33].

Формирование представлений о языковой картине мира у будущих учителей начальных классов ведётся по трём направлениям:

1) на основе семантического анализа лексики и фразеологии русского языка реконструируется целостная система представлений, отражённая в языке и, как правило, отличная от «научного» взгляда на мир;

2) исследуются такие лингвокультурные концепты, которые являются «ключевыми» для понимания русской культуры и национального менталитета и одновременно «непереводимыми» или «специфичными» для перевода на другие языки;

3) воссоздаётся фрагмент русской языковой картины мира, в частности, фразеологической картины мира, на основе комплексного анализа лингвокультурных концептов русского языка, например, концепта «русская национальная личность», в межкультурной перспективе.

При реализации первого направления можно использовать комплекс приёмов и упражнений по формированию представлений о языковой картине мира по параметрам: представления о родине, природе, семье, труде, моральных качествах личности. Созданный комплекс базируется на приёмах толкования слов и фразеологизмов (наглядный, контекстуальный, синонимический, антонимический, словообразовательный, логический, описательный, этимологический приёмы; использование лингвистического словаря) и видах словарно-семантических упражнений (составление тематических или лексико-семантических групп лексем и идиом; создание семантического поля или кластера по содержанию текста или фрагмента художественного произведения и т.п.).

Приведем в качестве примера следующие упражнения.

1. К данным словам подберите слова-антонимы. Какие представления у вас возникают при употреблении каждого антонима? Запишите несколько подобранных слов-ассоциаций и фразеологизмов к каждому антониму. Сформулируйте характерную для русской лингвокультурной общности систему ценностей.

Например: *щедрый – скупой (жадный, скряга, скупердяй, дрожать над каждой копейкой, Кощей Бессмертный над златом чахнет, скупой рыцарь)*; система ценностей: «Каждая вещь имеет определенную ценность – не переоценивай её», «Избегай крайностей во всем, поступай в соответствии с нормой», «Деньги – это зло».

Друг - _____

Смелый - _____

Честный - _____

Трудолюбивый - _____

2. Прочитайте текст. Составьте кластер на тему «Осень».

В каждом времени года природа по-своему красива. В этом году начало осени подарило нам много ярких и солнечных дней. Небо еще не затянуто облаками. Листья на деревьях радуют нас разными цветами. Красные, жёлтые, зелёные, оранжевые листочки одели лес в яркие платья.

Тёплые дни в начале осени называют «бабьим летом». В сентябре и октябре люди собирают грибы, клюкву. Дети делают из листьев, шишек, желудей поделки.

К сожалению, красочная и тёплая осень быстро заканчивается. Листья опадают, всё чаще идут дожди и даже может выпасть первый снег. Природа готовится к зиме.

Второе направление предполагает использование концептуального анализа ключевых концептов русской культуры. При определении концепта мы придерживаемся его культурно-лингвистического понимания: концепт – это многомерное культурно-значимое социопсихическое образование в коллективном сознании, опредмеченное в языковой форме и имеющее образное (фреймовое), описательное (понятийно-дефиниционное) и аксиологическое (нормативно-оценочное) измерения [1, с. 6]. Русские философы, лингвисты и психологи в своих трудах перечисляют многие ключевые концепты языковой картины мира, среди которых: *истина, правда, долг, справедливость, благо, радость, воля, друг, широта души, счастье* и другие.

В работе со студентами по данному направлению можно использовать следующее упражнение: проведите анализ способов семантической представленности концептов «друг» и «добро» в русской паремииологии (поговорах и пословицах).

Что касается третьего направления, объединяющего в себе два предыдущих, то здесь следует предложить будущим педагогам побывать в роли лингвиста-исследователя и реконструировать образ русской и английской национальной личности на материале фразеологии моральной сферы человека. Перед выполнением такого сложного проекта рекомендуем обратить внимание студентов на определения понятий «языковая личность», «концепт», «русская национальная личность» и проанализировать смысловые доминанты концепта «Русская национальная личность», опираясь на работы таких философов, лингвистов и писателей, как М. Волошин, Ф.М. Достоевский, И.А. Ильин, Н.В. Уфимцева, В. Розанов, В. Воробьев, К. Мяло, Д.С. Лихачев.

Успешному формированию представлений о языковой картине мира у будущих педагогов будут способствовать, на наш взгляд, следующие условия:

1) отбирать лексемы и фразеологические единицы с учётом ключевых идей и представлений русской языковой картины мира, опираясь на исследования философов, культурологов, языковедов, с целью познания мира и общения;

2) применять методы и приёмы, позволяющие наглядно представить внутреннюю форму и образное содержание слов и фразеологизмов и обеспечивающие сопоставление прямых и переносных смыслов лексем и идиом;

3) обращаться к личному жизненному опыту студентов, к восприятию и пониманию ими текстов художественной литературы, публицистики и т.п.;

4) расширять ассоциативные связи посредством показа возможных границ лексической сочетаемости;

5) помогать осознать роль национально окрашенных слов и выражений, а также фразеологизмов в высказывании;

б) активизировать фразеологизмы с национально-культурной семантикой в речи будущих педагогов и создавать условия для широкого переноса навыков употребления национально окрашенных слов и идиом в речевую практику.

Таким образом, целенаправленное формирование представлений о языковой картине мира у будущих учителей начальных классов позволит создать базу для теоретического обобщения знаний в области лексикологии, фразеологии, лексикографии, лингвокультурологии, паремиологии, поможет приобрести опыт проектной и научно-исследовательской деятельности, совершенствовать языковые умения и навыки, приобщит их к истокам русской национальной культуры.

Список литературы

1. Карасик В.И. Культурные доминанты в языке // Языковая личность: культурные концепты. – Волгоград; Архангельск, 1996. – С. 3-16.
2. Колшанский Г.В. Объективная картина мира в познании и языке. – М.: Наука, 1990. – 103 с.
3. Маслова В.А. Лингвокультурология: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. 2-е изд., стереотип. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 208 с.
4. Хайруллина Р.Х. Картина мира во фразеологии (тематико-идеографическая систематика и образно-мотивационные основы русских и башкирских фразеологизмов): Автореф. дис. ...д-ра филол. наук. – М., 1997
5. Яковлева Е.С. Фрагменты русской языковой картины мира // Вопросы языкознания, 1994. – № 5. – С.73-89.

КОЛЕСНИКОВА НАТАЛЬЯ ВИКТОРОВНА
БАТРАЧЕНКО ЕКАТЕРИНА АЛЕКСАНДРОВНА
 г. Курск, ФГБОУ ВО «Курский государственный университет»
kolesnikova_natal@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ СРЕДЫ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

В данной статье приведен анализ результатов опытно-экспериментальной работы по формированию здоровьесберегающей среды для обучающихся (уровень среднего общего образования).

Ключевые слова: здоровьесберегающая среда, система индикаторов, физическое здоровье, психическое здоровье.

В современном мире реформы коснулись всех сфер жизни. Преобразования инновационного характера в области образования, апробация новых методик, программ, учебников, компьютеризация процесса обучения реализуются сегодня, как правило, без учёта перегрузки обучающихся и самих учителей, что приводит к ухудшению их физического и психического здоровья [1].

Особенно остро проблема сохранения здоровья обнаруживается в работе с обучающимися старших классов, в то время, когда увеличивается объём информации, нарушается двигательный режим обучающихся. Это приводит к психической и физической перегрузке детей.

В этой связи внимания требует выявление педагогических условий, новых технологий обучения детей здоровому образу жизни на основе современных теоретических концепций.

Нами была выделена система индикаторов, позволяющая оценить результативность влияния здоровьесберегающей среды на сохранение и развитие здоровья обучающихся, реализации её деятельностных компонентов.

Система включала в себя:

- рациональный режим двигательной активности;
- показатели изменения физического развития и физической подготовленности ученика;
- показатели пропусков уроков старшеклассниками по болезни;
- показатели психоэмоционального благополучия и удовлетворённости образовательным учреждением;
- показатели изменений отношений обучающегося и учителя к здоровью как ценности;
- показатели текущей заболеваемости учителей;
- показатели рациональной организации труда учителя [2].

Использование системы индикаторов показателей физического и психического здоровья и развития позволило нам в ходе констатирующего эксперимента выявить: гармонично развитых – с правильным телосложением, соответствием роста и веса – всего 8,5% от общего числа обследованных обучающихся с 10 по 11 класс; не имеют явных отклонений в физическом и психическом развитии около 25%; почти у половины обучающихся нарушения на уровне функциональных расстройств, примерно столько же детей имеют хронические заболевания.

Сбор и анализ данных осуществлялся в ходе эксперимента на протяжении года. Результаты исследования, полученные на начало эксперимента среди причин индифферентного отношения к своему здоровью обучающихся и взрослых выявили следующее:

- отсутствие знаний, связанных с анатомо-физиологическими особенностями своего развития;
- не выработаны навыки здорового образа жизни;
- отсутствует систематическое, целенаправленное семейное, дошкольное и школьное воспитание, что в свою очередь не позволяет сформировать систему знаний, убеждений, привычек, способных активно противостоять разрушающему поведению, приводящему к потере здоровья [3].

Существенно важным, для обеспечения эффективности всей работы по формированию здоровьесберегающей среды общеобразовательной организации мы считали сочетание урочных и внеурочных форм занятий, мероприятий направленных на создание устойчивой мотивации на потребность в хорошем здоровье, повышение уровня двигательной активности с одновременным увеличением уровня адаптивных возможностей обучающихся [4].

Взросла и приобрела признаки целостности и комплексности информированность обучающихся о здоровье и здоровом образе жизни. Значительная роль в этом отведена урокам основ безопасности жизнедеятельности.

Системная экспериментальная работа по формированию, развитию и оптимизации здоровьесберегающей среды общеобразовательной организации обеспечила благоприятные тенденции в реализации задач разработанной нами педагогической модели.

Как показало наше исследование, приверженность обучающихся вредным привычкам с возрастом увеличивается: пробовали курить хотя бы однажды 17% среди обучающихся шестых классов, 44% – восьмых и 68% – десятых – одиннадцатых классов.

Хотя бы однажды пробовали алкоголь 54% среди обучающихся шестых классов, 81% и 96% – среди обучающихся восьмых и старших классов, соответственно. При этом если среди обучающихся шестых классов пробовали алкоголь 56% мальчиков и 30% девочек, то среди обучающихся восьмых классов – 82% мальчиков и 83% девочек, а среди обучающихся старших классов – 98% мальчиков и 96% девочек.

В ходе эксперимента нами было разработано и апробировано сравнительное тестирование в начале и конце учебного года обучающихся с ослабленным здоровьем, что позволило оценить качественную динамику улучшения физического состояния ребенка в течение всего периода занятий ЛФК с 10 по 11 класс. Разработаны комплексы упражнений, которые использовались на уроках ЛФК.

Экспериментальные данные свидетельствовали о результативности занятий лечебной физкультурой, особенно в сочетании с другими методами педагогической поддержки.

В экспериментальных классах количество уроков физкультуры было увеличено до 5 часов в неделю, в классе ослабленного здоровья проводилось 4 урока физической культуры и 2 занятия ЛФК, также использовался традиционный режим проведения занятий. Исследование проводилось в течение года (октябрь, май) по категориям: 5 часов физической культуры; 4 часа физической культуры + 2 ЛФК; традиционный режим.

Результаты изучения различных режимов двигательной активности на физическое и функциональное состояние детей показали, что введение в программу обучения ежедневных уроков физкультуры, физкультминуток со специальными упражнениями позволяли более чем на 50% снизить число обучающихся с нарушениями осанки, на 30% – с дисгармоничным физическим развитием. Введение комплекса корригирующей лечебной гимнастики в группах с ослабленным здоровьем способствует к концу учебного года росту показателей физической подготовленности, резерва адаптации в 2-3 раза.

Предложенный нами комплекс педагогических условий был реализован в процессе реализации проекта «Здоровьесберегающая среда в общеобразовательной организации» в ходе специально организованного урочного и внеурочного времени. Эффективность предлагаемой программы была проверена в ходе формирующего эксперимента на базе МБОУ «Жерновецкая СОШ» Золотухинского района Курской области.

Список литературы

1. Айдаралиев А. А., Баевский Р. М., Берсенева А. П. Комплексная оценка функциональных резервов организма. - Фрунзе: Илим, 2008. - 82 с.
2. Базарный В. Ф., Гулов В. А., Оладо Э. Я. Методология оздоровления детей и подростков. - М., 2014. - 86 с.
3. Герман А. В., Малинская Н. Н. и др. Некоторые пути повышения эффективности пропаганды ЗОЖ // Советское здравоохранение. - 2009. - № 10. - 142 с.
4. Баевский Р. М. Оценка и классификация уровней здоровья с точки зрения теории адаптации // Вестник АМН. -2009. - № 8. - С. 73-78.
5. Апанасенко Г. Л. Индивидуальное здоровье как предмет исследования // Валеология. - 2007. - № 4. - С. 44-46.
6. Хомерики, О. Г. Системное управление инновационными процессами в общеобразовательной школе: Дис. канд. пед. наук / О. Г. Хомерики. - М., 2006. - 272 с.

КЛИМЕНКО ДИАНА АНДРЕЕВНА

г. Луганск, ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный университет
имени Тараса Шевченко»
diana-klimenko110397@yandex.ru

ЗНАЧЕНИЕ ДЕТСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ В КОНТЕКСТЕ ВОСПИТАНИЯ МОЛОДЕЖИ НА ПРИМЕРЕ СКАЗКИ ТАТЬЯНЫ КОРНИЕНКО «CRAZY»

В данной статье автор исследует влияние детской литературы на формирование ребенка на примере сказки Т. Корниенко «Crazy», раскрывает понятие моральной ценности и составляет его с данной сказкой.

Ключевые слова: моральная ценность, детская литература, сказка, воспитание.

Одной из важнейших задач современного мира является нравственное воспитание детей и молодежи. Благодаря этому можно ожидать благоприятные изменения в их развитии, особенно в улучшении межличностных контактов, основанных на любви и взаимном уважении к личному достоинству.

Чтобы преодолеть распространение «зла», нравственное воспитание приобретает большое значение, главная цель которого – сформировать человека с непоколебимой моральной основой, то есть он придерживается ценностей норм, отождествляемых с моралью.

В свете современных исследований, роль различных факторов, которые уже действуют в самый ранний период жизни, все более и более ценится. Это, в частности, литературные произведения, в которых проблема ценностей всегда возникает вновь.

Мы можем рассматривать литературу для детей как носитель ценностей, как инструмент влияния на процесс социализации ребенка и стимулирования его нравственного развития. По этой причине мы выбрали для нашего исследования именно психологическую сказку для детей Татьяны Корниенко «Crazy».

В педагогике под ценностью понимается, в частности, все то, что считается важным и ценным и желаемым для личности и общества, что связано с позитивными чувствами и одновременно является целью человеческих устремлений. Это считается особой мерой (критерием) для оценки людей, вещей, явлений или норм, которые нас интересуют. Это основа или точка отсчета в признании чего-то хорошего или плохого.

На основании содержания анализируемого произведения можно сделать вывод, что наиболее важная моральная ценность в детской литературе – это ответственность.

Ответственность проявляется, как готовность нести последствия за собственные действия и поведение, а также за здоровье. Кроме того, чувство ответственности включает в себя чувство вины в случае невыполнения определенных запланированных задач или их выполнения, но небрежным образом.

Вопрос здоровья в данной сказке является основополагающим для создания всего сюжета. В центре внимания – девочка-подросток Алевтина Дыряева, которой с раннего детства родители внушили, что весь окружающий мир представляет опасность для маленькой девочки, угрожая микробами и вирусами. Из-за этого главная героиня считает себя ненормальной, говоря ее словами: «... crazy. По нашему — свихнутая. Или чокнутая. Но на английском не так обидно. У них в каждой песне — сплошные crazy» [4, с. 1].

Алевтина несет тяжелый груз ответственности на своих плечах на протяжении всего произведения. Каждый день она озабочена только одной мыслью, как бы не подхватить болезнь. Аля не прикасается к людям, постоянно протирает свои вещи дезинфицирующим раствором, моет руки после любого контакта с посторонними предметами и делает много других вещей, которые непривычны для обычного ребенка.

Другая ценность, которую мы встретили в этом произведении – это свобода. Проблема свободы возникает в ситуациях, когда герой должен выбирать между добром и злом, между правдой и ложью, между любовью и ненавистью. Свобода – это особенность каждого человека, она связана с чувством достоинства и ответственности. Потеря свободы ведет к порабощению и делает невозможным принятие каких-либо решений относительно существования каждого человека.

Але часто приходится выбирать между ее искренними желаниями и фобией. Когда она встретила мальчика, с которым хотела находиться рядом, убежала домой при виде его собаки, потому что знала, что от животного можно подхватить микробы. Когда стал выбор между тем, чтобы наябедничать на одноклассника, который издевается над ней или дотрогнуться до грязной тряпки, в которую он только что высморкался, она чуть не потеряла сознание.

Правильный выбор для ребенка, как и для взрослого человека, это довольно трудное решение, но не менее важное значение имеют такие ценности, как дружба и честность. Дружба проявляется как чувство связи между героями, которые вместе принимают решения и выбирают способы действовать во имя провозглашенных ими ценностей. Это также видно в ситуациях, когда жизнь одного персонажа зависит от отношения другого или когда каждая сторона предпринимает действия для другого.

Тема дружбы поднимается в данной книге не один раз. У Алевтины Дыряевой есть лучшая подруга Юля. Вот, что говорила о ней главная героиня: «Юлька — моя единствен-

ная подружка. Единственная в мире. Она никогда надо мной не смеется. Я одно время мучилась: зачем я ей? Потом перестала. Толку-то!» [4, с. 2]. Несмотря на то, что Юля является душой компании, ее невзрачную подругу Алю никто не хочет приглашать на вечеринки или просто на прогулку. Несчастливая девочка знает об этом, но не обижается, потому что ее выбор – сконцентрироваться на стерильности всего происходящего.

Далее Аля переживает предательство со стороны лучшей подруги и любимого молодого человека, ей снова приходится совершать трудный выбор, и она прекрасно справляется с этим заданием. В конце произведения мы с радостью узнаем, что все предательства, которые ей пришлось пережить были уловкой ее одноклассников, для того чтобы избавить Алевтину от проблемы, которая мешает ей нормально жить.

Дружелюбие и ответственность тесно связаны с честностью как ценностью. Это основа для любого выбора ответственного и сознательного поведения, выбора между добром и злом. Это позволяет человеку жить достойно и включает в себя ценность не причинять вреда другим, что позволяет устранить все несправедливости, затрагивающие отдельных персонажей.

Следующими значимыми ценностями, фигурирующими в анализируемой сказке, являются добро и героизм. Невзирая на предательство Юльки, когда бывшая лучшая подруга упала в грязную реку, Алевтина, забывая о неумении плавать, бросается в водоем, чтобы спасти девочку. Героическое отношение – это прежде всего способность жертвовать в любое время, чтобы спасти другого человека. Это связано с альтруистическим отношением, то есть бескорыстным действием во благо других, в то же время, считаясь с неприятными последствиями.

На основании проведенного исследования можно констатировать, что литературный жанр, содержащий основополагающие моральные ценности, – это сказки. Именно сказки приносят в жизнь ребенка человеческие переживания, чувства, мотивы поведения, а также показывают наиболее важные черты психики человека. Нигде больше не стоит проблема добра и зла, усердия, мужества и, кроме них, жадности, скупости, трусости и лени, которые заставляют ребенка встать на сторону позитивных моральных ценностей.

Сказки формируют социальные и моральные чувства ребенка не только благодаря действиям человеческих героев, но также и благодаря союзам, которые связывают их с природой. Стоит отметить, что в сказке все происходит по воле ребенка: добро вознаграждается, зло наказывается, побеждает только положительный герой, а наказывается плохой.

Очевидно, что литература, особенно детская, питается тем, что составляет моральное величие и моральные страдания человеческого существования. Авторы эксплуатируют простейшие этические стереотипы, изображают все оттенки добра и зла, представляют человека, запутавшегося в моральных дилеммах, морализируют, создают свои собственные миры ценностей.

Посредством литературного произведения мы можем достичь самых подлинных переживаний. Образовательная интерпретация работы позволяет нам готовиться к участию в культуре, позитивно сотрудничать с другими людьми, развивать индивидуальные интересы и увлечения, потребности, таланты, готовиться к социальным ролям.

Обязательным условием эффективной работы с книгой является ее наиболее тесная привязка ко всем областям образования. Позитивные контакты и отношение к произведениям должны формироваться как можно раньше. Это первый опыт чтения ребенка, который чрезвычайно важен.

Список литературы

1. Аверин В.А. Психология детей и подростков: Учеб. пособие / В.А. Аверин. – 2-е издание, перераб. – СПб., 2010.
2. Батурина Г.И. Народная педагогика в воспитании дошкольников / Г.И. Батурина, Т.Ф. Кузина. – М., 2012.
3. Волков Г.Н. Этнопедагогика / Г.Н. Волков. – М., 2012.
4. Корниенко Т.Г. Crazy / Т.Г. Корниенко. – К. : Час майстрів, 2015.

**КОРОЛЁВА ВАЛЕНТИНА ИВАНОВНА,
ВЫДРИНА АНТОНИНА ИВАНОВНА**

г. Курск, МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 50 им. Ю.А. Гагарина»
kursk50@yandex.ru

ОБЩЕШКОЛЬНЫЙ ПРОЕКТ «К ИСТОКАМ РУССКОГО, РОДОГО»

Внесение посильного вклада в сбережение русского языка как основы национального самосознания – одна из важнейших задач современной российской школы. В данной статье представлен опыт работы учителей-словесников в рамках общешкольного образовательного проекта «К истокам русского, родного».

Ключевые слова: родной язык, слово, дискурс, смысловое истощение слова, национальное самосознание, синхронический и диахронический подходы к изучению лексики, самообразование, русская языковая картина мира.

Язык есть исповедь народа;
в нём слышится его природа,
его душа и быт родной.

П.Я. Вяземский

К сожалению, дискурс большинства наших детей формируется (особенно в подростковый период) вне русской традиции, ограничивается рамками синопических интересов и с дискурсом старших поколений пересекается в основном в точках житейских понятий. А ведь смысловое истощение слова, ограничение запаса слов, зачастую понимаемых неглубоко и воспринимаемых не во всей полноте связей с другими словами, – «причина возможного понижения интеллекта нации, путь к культурному обнищанию человека и общества» [5].

Подтвердить сказанное можно примерами, за которыми, к сожалению, далеко ходить не приходится. Наши ученики, выражаясь на их же языке, «вполне себе интеллектуальные», показывают незнание значения таких простых слов, как *струганый, коленце* (примеры из текста Тотального диктанта 2018 года), полагают, что слово *соловей* этимологически связано со словом *соло*, что слово *супруги* «звучит глупо», а словоформа *самое* – «нонсенс какой-то» и т.д.

Осознавая названную проблему как проблему, решение которой во многом зависит от школы, педагоги нашей школы приступили к работе над проектом «К истокам русского, родного».

Проект является частью общешкольной программы «Национальная идентичность». Участники – учащиеся 5-х – 8-х классов, их родители (по желанию). Организаторы – учителя русского языка и литературы, старшеклассники. Сроки: старт – ноябрь/декабрь; проведение, подведение итогов – март /апрель; рефлексия – май. В школе проводится с 2017-2018 учебного года.

Проект «К истокам русского, родного» состоит из двух форм языковой деятельности: 1) исследований учащихся «Музей одного слова»; 2) подготовки к игре «Завет Кирилла и Мефодия» и участия в ней.

«Музей одного слова» – описание слова, при котором исследуется информация, как хранящаяся в историческом фонде языка, так и выражаемая в современном словоупотреблении; описание, при котором исследуются различные свойства одного слова. Слово раскрывает разные свои стороны и значения в зависимости от того, как оно употребляется в речи [2].

Для учащихся 7-8 классов разработаны задания к квест-игре «Завет Кирилла и Мефодия». Школьникам предлагается изучить историю и имяслов кириллицы [3], жизнь и деятельность Святых Равноапостольных братьев Кирилла и Мефодия [1], старинные названия частей тела человека; сравнить кириллицу и латиницу [7].

Цели проекта:

1) содействовать включению школьников в учебно-исследовательскую внеурочную деятельность по самообразованию в области изучения лексики русского языка и истории славянской письменности;

2) создавать условия для формирования потребности вдумчиво и бережно пользоваться словарными богатствами русского языка на основе восприятия его как явления современного (синхронический аспект) и исторического (диахронический аспект) одновременно;

3) способствовать формированию духовно-нравственной культуры школьника, национального самосознания.

Задачи:

1) приобщение к работе с лингвистическими словарями, справочниками, научно-популярной литературой, поисковой системой Национального корпуса русского языка, произведениями русской литературы как источниками сведений о родном языке;

2) развитие навыков проектной деятельности – планирования, реализации плана исследования, представления результатов, рефлексии;

3) формирование навыка исследовательской работы в изначально заданном, затем самостоятельно корректируемом лингвокультурологическом направлении.

Приведём фрагмент из коллективной исследовательской работы школьников «Лингвокультурологический портрет слова *соловей*».

*<...> Как появилось в нашем языке слово *соловей*? Попытаемся определить, какова «внутренняя форма» слова, опираясь на собственные ассоциации.*

*Наша гипотеза: *соловей* поёт один, значит, он солитует, т.е. поёт *соло*!*

Проверим гипотезу, обратившись к словарям.

*В **этимологическом словаре М. Фасмера** находим следующие сведения: «СОЛО. Происходит от итальянского *solo* «один, одинокий», из *solus* «один, одинокий», далее из неустановленной формы; предположительно родственно *sui* «себя».*

*«**Этимологический словарь**» Н. М. Шанского. Т. А. Бобровой даёт такие сведения: «СОЛОВЕЙ. Общеслав. суф. производное (суф. *-иј-* > *-ей*) от *соль* «серый, желтоватый» (после развития полногласия > *соловий*). Птица названа по цвету своего оперения»;*

***Этимологический словарь М. Фасмера:** «СОЛОВЕЙ ... **solvi*ъ, производное от **solъ* «желтовато-серый».*

*Наша гипотеза не подтвердилась. Обратившись к «Историко-этимологическому словарю» П. Я. Черных находим сведения о том, что слово *соло* итальянское, употребляется в русском языке с XIX века. Птица же наша названа в древние времена. Это слово употреблено в «Слове о полку Игореве» (12 век): «*щекоть славій успе*»[6].*

*Итак, авторы авторитетных словарей считают, что наиболее вероятная версия происхождения слова следующая: *соловей* назван по цвету оперения. Значит, существительное *соловей* является родственным, как это ни удивительно, прилагательному *соловый*, обозначающему масть лошади.*

*Однако существует и другая версия происхождения исследуемого слова. Курские лингвисты Т.М. Мальхина, Л.Е. Писарева пишут: «Анализ этой лексемы и родственных ей в этимологических словарях дают нам основание предположить, что в семантической структуре лексемы *соловей* присутствует сема *звук*». Анализируя другие народные наименования *соловья*: «*соловей* (*солова, соловка, соловейка, соловушек, соловушка, соловейчик, соловчик, соловьишка, соловьюн*), *бульбуль, варакушка, горобец* (*горобка, горобчик*), *заливайка, певун* (*пеун, пеюн*)», учёные утверждают, что «номинация *соловья* как певчей птицы стереотипна для народного языкового сознания»[4]. Логика такого сопоставления разных наименований *певчей птицы* приводит к выводу о том, что «внутренняя форма» слова *соловей* отражает не цвет оперения, а издаваемые звуки (*соловей – слово*).<...>*

В рамках данного исследования восьмиклассники составили «портрет» слова *соловей*, обратившись, помимо упомянутых источников, к былинам, сказкам, произведениям А.С.

Пушкина, И.С. Тургенева, А.А. Фета, М.М. Пришвина, Г.Ш. Яхиной; «Толковому словарю живого великорусского языка» В.И. Даля, словарю Античности, «Грамматическому словарю» А.А.Зализняка, Ассоциативному словарю русского языка, Национальному корпусу русского языка, словарю синонимов. В результате в единое смысловое поле были включены пословицы и поговорки, диалектные наименования, слова с суффиксом *-ей* (*богатеи, ворожей, грамотей, муравей, ручей и др*), слово *филомела*, синонимические ряды к словам *коленце, петь*, цитаты из художественных произведений.

Думаем, что составление лингвокультурологического портрета слов и изучение истории славянской азбуки способствуют формированию в сознании наших школьников русской языковой картины мира. Мы, учителя-словесники, верим в то, что и от нас зависит, будет ли русский язык в его современном развитии оскудевать, теряя слова с национально-культурным компонентом значения и прирастая только англицизмами, компьютерной лексикой и универбатами, или сохраняться и развиваться в заданном ещё в XIX веке нашими писателями и поэтами направлении разумного и бережного его сбережения и обновления. Понятие, названное каждым драгоценным словом родного языка и узnanное нами и нашими детьми, – это то, что объединяет дискурсы всех говоривших и говорящих порусски, т.е. способствует семейному и национальному единению и духовному обогащению.

Список литературы

1. Воскобойников В. Завет Кирилла и Мефодия. — М.: Просвещение, 2015.
2. Львова С.И., Львов В.В. Русский язык. 6 класс. — М.: Мнемозина, 2012.
3. Саблина Н.П. Буквица славянская. Поэтическая история азбуки с азами церковнославянской грамоты. — СПб, 2000.
4. Мальхина Т.М., Писарева Л.Е.. «Этимологическое исследование наименования *соловья* в русских народных говорах». — Курский государственный университет: <http://www.scientific-notes.ru/pdf/030-025.pdf>.
5. Хроленко А. Т. Введение в экофилологию: учебное пособие. — М.: ФЛИНТА: НАУКА, 2017.
6. Черных П.Я. Историко-этимологический словарь современного языка.: В 2 т. — М.: Рус.яз., 1999.
7. <https://zen.yandex.ru/media/cyrillitsa.ru/kak-kirillica-i-latinica-borolis-za-rossiiu-5c442777b6203200ae92016c>

**КОСМОВСКАЯ МАРИНА ЛЬВОВНА,
БАРБАШИНА ЖАННА СЕРГЕЕВНА**

г. Курск, ФГБОУ ВО «Курский государственный университет»,
г. Курск, МБОУ ДО «Детская школа искусств №6»
zhannabarbashina@yandex.ru

ПРОБЛЕМЫ НАУЧНО-ИСТОРИЧЕСКОЙ РЕКОНСТРУКЦИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА-ПРОСВЕТИТЕЛЯ Г.Л. БОЛЫЧЕВЦЕВА

В статье выявляются ключевые проблемы, которые могут способствовать возрождению системы бескорыстного музыкального просветительства, характерные для России XIX – первых десятилетий XX столетия. Выводы делаются на примере изучения деятельности Г.Л. Болычевцева, создавшего в селе Нижний Теребуж Щигровского района Курской губернии.

Ключевые слова: музыкальная педагогика, просветительство, Народная консерватория, музыка.

«Человек создан для счастья, как птица для полета!» – говорил русский писатель Владимир Галактионович Короленко (иногда ошибочно эти слова приписываются А.М. Горькому, который повторял их в своих литературных опусах). Именно это слово, «счастье», говорили и писали в своих воспоминаниях все, кто учился в Народной консерватории, действовавшей в селе Нижний Теребуж Щигровского района Курской области с 1918 по 1928 годы. В одном из сборников КГУ читаем: «В 1920-е годы Г.Л. Болычевцев вывел «единицу эффективности» художественно-воспитательной и музыкально-просветительской работы. Это – счастье, которое человек получает, когда он имеет “возможность заниматься в школе 100 академических часов в неделю без всякой оплаты”» [1, с.7].

Эта мысль звучит постоянно в его рукописи «Мысли о музыке»: «Работа была для всех – Радость, Счастье и Наслаждение!» [2], а излагая принципы работы в Теребужской консерватории, он писал: «1. Никого не эксплуатировать. 2. Жить своим трудом. 3. По способности работать. 4. По потребности получать. 5. Без всяких денег (все натуральное). 6. И быть счастливым!» [3].

В сложные для России послереволюционные годы интеллигенция страны стремилась сохранить свой творческий потенциал, а заодно и прокормить свои семьи в голодные для больших городов времена. Одним из них стал Глеб Леонидович Болычевцев (1891–1971) – выпускник Московской консерватории, пианист, педагог, энтузиаст музыкального просветительства, имя и деятельность которого весьма поучительны и сегодня уже требуют научно-исторической реконструкции, поскольку информация о его работе если еще не забыта людьми старшего поколения, то уже подернулась пеленой забвения.

Пример Г.Л. Болычевцева очень востребован сегодня и будет возрастать с каждым годом, поскольку сегодня в нашей стране идет «оптимизация» образования (закрываются объединяются вузы, кафедры, художественные коллективы), что выливается в сокращение педагогического персонала всех учебных заведений и растет безработица, инициативный учитель всегда найдет себе дело по душе, особенно если это – человек искусства.

Выделим основное, что следует подвергнуть реконструкции для интериоризации опыта выдающегося просветителя-музыканта Г.Л. Болычевцева в практику работы современных музыкантов, особенно начинающих свою профессиональную карьеру.

Во-первых, восстановить философию бытия музыканта путем поиска ответа на вопросы:

– почему в первой половине XX века ярко проявляли себя именно музыкальные деятели: что способствовало формированию их мировоззрения, что формировало стремление отдавать собственные знания, умения и владения широкой аудитории?

– как, через какие педагогические системы формировалась личность просветителей-музыкантов: кто и посредством чего воспитал уникальную личность, постоянно стремившуюся к работе с самыми различными аудиториями?

– почему за свой труд он не искал наград, финансов, поклонников и т.п.

Ответы на эти вопросы помогут вернуть в современную музыкально-педагогическую практику (хотя бы отчасти) основные параметры воспитания просветителя, поскольку это – прежде всего, методология бытия для полной самоотдачи ради следования призванию.

Во-вторых, исследовать систему профессиональной подготовки самого Г.Л. Болычевцева для понимания возможностей создания аналогичных курской консерватории учебных заведений.

В-третьих, основываясь на архивных материалах [4], понять, что же такое Народная консерватория села Нижний Теребуж Щигровского района Курской области.

Разработка этих направлений воззрений и деятельности Г.Л. Болычевцева не только познакомит нас с фактами его деятельности, но и позволит сделать первые научные обобщения и музыкально-просветительской работе.

Остановимся на наиболее удивляющих фактах.

Итак, приехав в Курск и не найдя себе места преподавателя музыкальных дисциплин в учебных заведениях города, Глеб Леонидович уехал в свое недавнее родовое имение и объявил о создании Народной консерватории. Вместе с ним были его сестры, также выпускницы Московской консерватории и друг-виолончелист, концертировавший по стране. С приездом такого интересного коллектива московской интеллигенции в Нижний Теребуж, возглавляемой Г.Л. Болычевцевым, для усадьбы и села началась новая страница истории.

Все село включилось не только в музыкальные вечера, которые проводились систематически, но колхозники начали и играть на фортепиано, виолончели, а также на музыкальных инструментах, которые привозили друзья Болычевцевых: скрипках, альтях, контрабасах, деревянных и медных духовых инструментах.

В периодической печати того времени была статья, в которой говорилось о культпросвете наоборот – не из города в деревню, а из села в Щигры и в Курск стали приезжать теребужские музыканты, которые играли классический репертуар и даже Г.Л. Болычевцев для этих концертов выпустил книжечку о 10 композиторах, изданную массовым тиражом.

Таким образом, первое же обращение к разработке проблемы реконструкции исторического опыта курян-просветителей вывело нас на большую проблему просветительства вообще, возможностей этого направления работы «для души», а не ради меркантильного интереса.

Для последующей работы выделены три параметра: философия как базис формирования личности; история педагогики, дававшей таких деятелей и обобщение собственно опыта конкретного человека.

Думается, что работая по такому плану, мы получим не только опыт для собственного профессионального роста, но и

разработаем интересные и полезные для музыкальной педагогики рекомендации, которые апробируем на практике современного образовательного учреждения – ПОЛНОСТЬЮ №

Список литературы

1. Космовская М.Л. Просвещение на исходе третьего тысячелетия // Музыкально-просветительская работа в прошлом и современности (к 90-летию учреждения Г.Л. Болычевцевым «Народной консерватории» в Курском крае): Материалы международной научно-практической конференции / Гл. ред. М.Л. Космовская. Отв. ред. С.Е. Горлинская, Л.А. Ходыревская. – Курск: Изд. Курск. гос. ун-та, 2010. – С.6–19.

2. Болычевцев Г.Л. Мысли о музыке // ГАКО. Ф.Р-5344. Оп. 1. Д. 2–3. С. 35; Он же. Жизнь при коммунизме // КИНПО и СОО. Музей образования Курской области. Ф. П.К. Дорошева. VIIА-1-а-Б-1-В-3. Л. 19.

3. Болычевцев Г.Л. Мысли о музыке // ГАКО. Ф.Р-5344. Оп. 1. Д. 2–3. С. 37.

4. Большевцев Г.Л. Личные документы // Государственный архив Курской области (Дале – ГАКО). Ф. Р-5344. Оп. 1. Д. 1–9.

КУЛМАГАМБЕТОВА АЛИЯ ДАУРЕНОВНА

г. Астрахань, ФГБОУ ВО «Астраханский государственный университет»
sharan363@gmail.com

ОРИГАМИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА

В статье рассмотрено терапевтическое действие оригами на человека. Приведены примеры взаимодействия детей и взрослых с помощью оригами. Были сделаны выводы о воздействии оригами на личность ребенка.

Ключевые слова: оригами, средство, личность, формирование личности, ребёнок.

Уже много лет оригами успешно применяется в арт-терапии. Оригами оказывает позитивное влияние в работе с инвалидами слуха, зрения, опорно-двигательной системы, пациентами с психоневрологическими проблемами. Также этот метод часто используется при работе с детьми-аутистами. Кроме того, складывание фигурок требует усидчивости, сосредоточенности, внимания, то есть качеств, которые понадобятся детям для дальнейшего обучения

Оригами – это японское искусство складывания фигурок из бумаги, пришедшее к нам из Японии. Это искусство зародилось приблизительно в XVIII в [1, с. 25]. К нам оно пришло во второй половине XIX в. Оригами стало развиваться по всему миру благодаря усилиям всемирно известного мастера Акиры Йошизавы, который изобрел единую систему знаков, с помощью которых можно записать схему складывания любой фигурки [2].

Классическая фигурка делается из одного листа бумаги, который сложен без ножниц и клея. Оригами привлекает многих людей количеством вещей, которые можно сделать из листа бумаги. В начальной школе на уроках труда детей учат делать простейшие фигурки.

Обычно в арт-терапии поощряются методы творчества для самовыражения без определенной схемы, для создания уникальных вещей. Однако оригами требует соблюдения четких правил для создания нужной фигурки. Но психологи обнаружили, что процесс складывания фигурок очень полезно в терапии. В материалах Первой международной конференции «Оригами в педагогике и арт-терапии» отмечается позитивное влияние занятий оригами в работе с инвалидами слуха, зрения, опорно-двигательной системы, пациентами психоневрологических диспансеров, психиатрических больниц, глухонемыми, онкологическими больными, а также социальной реабилитации наркоманов, алкоголиков и заключенных[4]. Многие исследования доказывают, что занятия оригами помогают снизить уровень тревожности, помогают забыть боль, установить дружеские отношения, установить связь между пациентом и врачом.

Процесс складывания фигурки напоминает фокус, во время которого бумага приобретает необычную форму. Это изменяет в лучшую сторону эмоциональное состояние больного. Когда фигурка готова, её хочется кому-нибудь показать, создать ещё одну, научить других. Общение между пациентом и врачом налаживается, а это особенно важно, если пациент – ребёнок. Дети часто боятся врачей, прячутся от них, отказываются дать их осмотреть. Обычно, чтобы наладить общение, на помощь приходит арт-терапевт и использует кукол. Но не в каждом учреждении есть специалист, а не каждый врач может правильно воспользоваться куклой. В этом плане оригами – это универсальный метод налаживания контакта. Лист бумаги можно найти везде, а схему простейшей фигурки в интернете. Ребёнок начинает проявлять интерес к действиям врача во время складывания бумаги. Лучшим вариантом будет сделать подвижную фигурку, например, лягушку или журавлика.

Можно выделить следующие функции оригами, которые помогают педагогу в формировании личности ребенка:

1. Помогает сконцентрировать внимание. Складывание фигурки требует большого внимания, иначе фигурка не получится. Это помогает в работе с детьми с синдромом гиперактивности.

2. Развитие терпения. Многие фигурки получаются не с первого раза. В оригами главное – терпение, соблюдение симметрии. Торопясь, можно получить совсем не тот результат. Это делает оригами идеальным занятием, чтобы развить у ребёнка терпение.

3. Тренировка мелкой моторики. Складывание бумаги развивает мелкую моторику рук, а та в свою очередь влияет на развитие речи у детей.

4. Релаксация. Оригами – это отличный вид досуга не только для детей, но и для всей семьи. Складывание фигурок помогает отвлечься от повседневной рутины, расслабиться после выполнения тяжелого задания, так же это просто приятное хобби.

5. Развитие чувства ответственности. Чтобы получить фигурку, ребёнку необходимо довести дело до конца. Это развивает чувство ответственности за свою работу.

6. Развитие нестандартного мышления. Создавая сложные фигурки из простого листа бумаги, дети не будут бояться ставить перед собой сложные задачи и решать их.

Из всего вышеперечисленного можно сделать выводы о том, что оригами: актуально в наше время, помогает развить мелкую моторику рук, активизирует творческое мышление, помогает установить контакт между людьми, помогает расслабиться, актуально в работе с детьми с особенностями.

Список литературы:

- Афонькин С. Ю., Афонькина Е. Ю. Энциклопедия оригами. - СПб.: ООО Издательский дом "Кристалл", - 2000. - 272 с.
- Загашев И.О., Заир-Бек С.И., Муштавинская И.В. Учим детей мыслить критически. - СПб.: Альянс «Дельта»; Речь, - 2003. - 192 с.
- Потапова И.А. «Креативные технологии в социальной работе, Изобразительная деятельность», Учебное пособие для студентов вузов. - Астрахань: Астраханский университет, 2009. - 79 с.
- Кабачинская Е.Л. Преподавание оригами слепым и слабовидящим // Оригами и педагогика: Материалы 1 Всероссийской конференции преподавателей оригами 23-24 апреля 1996 г., - г. Санкт-Петербург. СПб, - 996 с.

ЛАРИНА ГАЛИНА НИКОЛАЕВНА ДРОЗДОВ СЕРГЕЙ ВЛАДИМИРОВИЧ

г. Курск, ФГБОУ ВО «Курский государственный университет»
Galka.larina@yandex.ru

ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ СВОБОДЫ ГРУППЫ В УСЛОВИЯХ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассматриваются особенности проявления свободы группы в условиях формирования современного высшего образования и раскрывается значимость феномена свободы для человека.

Ключевые слова: свобода, личность, свобода группы, свобода личности.

История показывает много примеров стремления человека к свободе – революции, социальные протесты в обществе, перевороты и реформы. Именно свобода лежала в основе общественных изменений в экономике, политике, искусстве, культуре, (эволюционные, революционные, циклические) и мировой истории в целом (реформы, восстания, революции, перевороты, войны).

В первые термин «свобода» появляется в теологических представлениях и понимается как свойство человека, данное ему Богом в момент творения. До настоящего времени свобода является предметом изучения многих наук – философии, истории, социологии, культурологи, политологии, права, религии, биологии и т.д. и принципом построения человеческого бытия. Несколько десятилетий назад принцип свободы был взят за основу построения нового демократического строя в нашей стране. Причем как указывают многие исследователи (К.А. Абульханова, А.Л. Журавлев, А.В. Юревич и др.) реализация этого принципа привела в большинстве своем к вседозволенности, безнаказанности и произволу. Т.е. негативным представлениям и реализации свободы. Вместе с тем, выполненные эмпирические исследования констатируют и позитивно-преобразующие формы поведения в малых и больших социальных группах [1].

Актуальность вытекает из следующих противоречий:

Свобода существует в гносеологическом и онтологическом аспекте, поэтому необходимо, чтобы изученное можно было реализовать в жизни.

Стремление к свободе является одним из источников общественных изменений. Люди стремятся обрести свободу и делать, что хочется. Такое понимание свободы зачастую приводит к негативным социальным изменениям – конфликтам и прекращению существования малых и больших социальных групп, росту произвола, безнравственности в обществе в целом.

Свобода является предметом изучения многих наук на протяжении длительного времени. В психологии как предмет изучения стала рассматриваться в начале 20-го века в работах С.Л. Рубинштейна.

Негативные проявления свободы оказывают воздействие на подрастающее поколение, которое в дальнейшем транслирует усвоенные формы поведения, что в дальнейшем приводит к глобальным общественным проблемам

Исследования показывают несовпадение представлений о свободе и реальному поведению молодежи. Считая свободу фундаментом успешной карьеры и социального «лифта», молодежь эти представления не всегда реализовывает.

Все это позволяет говорить о необходимости системного социально-психологического анализа детерминации свободы, ее структуре и механизмах.

В гносеологическом понимании свобода - система отношений, представлений и действий, которая отражает сущность и бытие человека. В онтологическом плане свобода – внутренняя согласованность. Свобода – это социальная потребность человека, которую он может реализовать только в группе. Поэтому малая группа влияет на его свободу, на ее формирование и актуализацию. Но и человек влияет на группу, актуализируя свою свободу посредством выбора. В своих рассуждениях Д.А. Леонтьев называет «выбор личностным, свободным», т.е. выбор есть проявление свободы личности (Д.А. Леонтьев, 2015) [2].

Свободный человек является субъектом. Как отличается индивидуальный (А.В. Брушлинский) от группового субъекта (К.М. Гайдар), также отличается свобода личности от свободы группы.

К.А. Абульханова выделяет следующие критерии индивидуального субъекта:

1. Организация своей жизни и деятельности.
2. Способность разрешать жизненные противоречия различного масштаба.
3. Способность разрешать противоречия оптимальным для себя способом, достигая таким путем более высоких уровней развития.

К.М. Гайдар, в свою очередь, выделяет следующие признаки группового субъекта:

1. Самоорганизация, то есть организация своей жизни и деятельности, которая может быть реализована на трех последовательных уровнях: репродуктивной активности, творческой (преобразовательной) предметно-ориентированной, творческой (преобразовательной) субъектно-ориентированной активности.

2. Способность разрешать внутригрупповые и межгрупповые противоречия.

3. Конструктивность, то есть способность разрешать противоречия оптимальным для себя и окружающей среды способом [3].

Групповая свобода – это свойство группы, отражающее особенности упорядоченности ее активности, реализуемое в процессе принятия и реализации группового решения. Групповая свобода как свойство группового субъекта позволяет ему в различных плоскостях рассмотреть существующие варианты, определить для себя оптимальные и реализовать их, преобразовывая при этом себя и окружающий социум.

От проявления свободы группы в различных условиях жизнедеятельности зависит дальнейшее развитие группы, в частности от характерных для членов определенной социальной группы особенностей антиципации, переживания и осмысления 1) самой свободы, а также 2) групповой совместной деятельности по проявлению этой свободы.

Для исследования свободы группы была использована анкета Г.Н. Лариной. Анкета направлена на измерение ценностно-мотивационных, когнитивных, аффективно-оценочных и поведенческих аспектов отношения к свободе группы, способам ее формирования и проявления. В исследовании принимали участие 12 студенческих групп 3-4 курсов бакалавриата Курского государственного университета, общей численностью 262 человека. По результатам анкетирования видим, что у 86% исследуемых групп имеют высокий уровень, у 14% – средний уровень свободы группы, способам ее формирования и актуализации. К ценностно-мотивационным компонентам отношения личности и группы к свободе можно отнести субъективную значимость свободы для настоящего и будущего личности и группы, ценность актуализации личностных и групповых возможностей, настоящее и будущее благополучие личности и группы.

К ее когнитивным компонентам относится содержание представлений о свободе, ее структуре, ее возможностях и последствиях и т.д.

В числе аффективно-оценочных компонентов следует выделить уровень тревоги в связи с возможностью актуализации свободы, общий уровень оптимизма в отношении будущего благополучия после актуализации свободы (своей и своей социальной группы).

К конативным (предповеденческим) компонентам отношения личности и группы к свободе относятся готовность участвовать в тех или иных совместных действиях по планированию актуализации свободы, готовность к тем или иным действиям в определенных условиях актуализации свободы.

Среди содержательных характеристик отношения личности и группы к свободе можно выделить индивидуальные и групповые представления о свободе, ее возможностях и последствиях, вероятности и отдаленности во времени, возможных и допустимых способах ее актуализации, а также представления о социальных группах, вовлеченных в формирование свободы. Отношение личности и группы к свободе может быть генерализованным или, напротив, парциальным, когда представления об одних видах свободы достаточно отчетливы, а представления о других - не сформировались.

Данное исследование говорит нам, что в группах на высоком уровне находятся ценностно-мотивационные, когнитивные, аффективно-оценочные и поведенческие аспекты: в группе преобладают мажорные переживания социально-полезной деятельности, группа считает, что государству способствует актуализации свободы, в сложных ситуациях происходит эмоциональное единение, общий мобилизационный настрой, группа делает все возможное для актуализации своей свободы, для группы важна справедливая оценка ее деятельности, хранит в своей памяти как приятные события совместной жизни, так и общие неудачи, которые сопровождаются общегрупповыми переживаниями, способствующими единению группы, ответственности ситуаций групповой жизнедеятельности, учет знаний и опыта каждого участника обсуждения плодотворно влияет на выработку общего решения. Такие группы легко, свободно, быстро, с высокой результативностью согласуют свои действия и поступки, соблюдая при этом групповые нормы и ценности, способны действовать согласованно, образуя взаимосвязанную систему, готовую к совместной деятельности, при изменении ситуации и условий члены группы стремятся быстро информировать

ровать об этом друг друга и согласованно изменяют свои действия в целях достижения общего успеха.

Таким образом, можем сделать вывод, что у большинства опрошенных студенческих групп высокие показатели сформированности актуализации групповой свободы. Группы ясно представляют свое место и статус в основной организации, группа считает себя единой «командой», соглашается с тем, что так ее воспринимают со стороны, В совместной деятельности группы готова на любые трудности и их преодоление. Также следует отметить, что большинство членов группы осуществляют трудовую деятельность по избранной профессии, активно участвуют в общественной жизни факультета, университета и региона.

Список литературы

1. Ларина Г.Н. Свобода группы как предмет психологического исследования. Социальная и экономическая психология. Часть 2: Новые научные направления / Отв. ред. Ю. В. Ковалева, Т. А. Нестик. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2018 – 523 с.

2. Леонтьев Д.А., Овчинникова Е.Ю., Рассказова Е.И., Фам А.Х. Психология выбора. – М.:Смысл, 2015. - 464 с.

3. Гайдар К.М. Особенности профессионального самоопределения работающих специалистов и выпускников бакалавриата, повторно выбирающих профессию // Вестник Воронежского государственного университета. Сер.: Проблемы высшего образования. - 2016. - № 4. - С. 28-32.

**ЛОКОТЬКОВА ЮЛИЯ НИКОЛАЕВНА,
КОРЯГИНА АЛИНА АЛЕКСАНДРОВНА,
ЛЫКОВА НАТАЛЬЯ ИВАНОВНА**

г. Курск, ФГБОУ ВО «Курский государственный университет»
deryugina.jul@yandex.ru, alinakoragina9@gmail.com,
Nil1966@yandex.ru

ПОВЫШЕНИЕ КАЧЕСТВА ЗНАНИЙ ПО БИОЛОГИИ СРЕДСТВАМИ МЕТОДА ТЕСТИРОВАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Аннотация. В статье рассматривается метод тестирования, как один из способов повышения качества обучения при проверке домашнего задания через платформу Online Test Pad.

Ключевые слова: тест, качество знаний, педагогический тест, контроль знаний.

Повышение качества знаний обучающихся – первостепенная задача любого педагога на любом уровне образования. Но возникает вопрос, как добиться этого повышения и какими методами? Очень важно заинтересовать и мотивировать обучающихся на освоение учебной программы.

Качество обучения напрямую зависит от метода проверки и оценки получаемых знаний. В последнее время актуальной методикой контроля подготовки стал метод тестирования, которому отдают предпочтение многие педагоги. В трудах ученых-педагогов обсуждаются различные вопросы по использованию тестовых заданий для контроля знаний (В. С. Аванесов, Ю.Ю. Шамурова, Е.А. Григоричева, А.С. Празднов), отмечается, что тестирование, помимо прочих плюсов, может обладать обучающей функцией, которая «состоит в мотивировании обучающегося к активизации работы по усвоению учебного материала».

Целью данной статьи является апробация метода тестирования посредством использования платформы *Online Test Pad* для повышения качества обучаемости студентов по биологии.

Существует немало классификаций педагогических тестов, которые используются при классическом контроле [4, с. 12]. Их знают и используют многие годы (см. таблицу 1).

Таблица 1 - Классификация педагогических тестов

| Признак группы | Название вида теста | Краткая характеристика вида теста |
|---|-------------------------------|--|
| По предмету тестирования (какое качество оценивается) | Интеллектуальные | Предназначены для оценки уровня развития мышления (интеллекта) человека и отдельных когнитивных процессов – восприятие, внимание, воображение, память, речь. |
| | личностные | Связаны с п/диагностикой устойчивых инд. особенностей чел., определяющих его поступки – темперамент, характер, мотивации, эмоции, способности |
| | межличностные | |
| По особенностям используемых задач | Практические тестовые задания | Задачи и упражнения, которые испытуемый должен выполнить, практически манипулируя реальными предметами или их заменителями. |
| | образные задания | Упражнения с образами, картинками, рисунками, схемами, представлениями, предполагают активное использование воображения. |
| | вербальные тесты | Задания на оперирование словами, определение понятий, умозаключений, сравнение объема и содержания различных слов, и т. п |
| По характеру тестового материала, предъявляемого испытуемым | Бланковые | Используется тестовый материал в виде бланков: рисунков, схем, таблиц, опросников и т. п |
| | аппаратурные | С применением различной аппаратуры для предъявления и обработки результатов тестирования – аудио- и ТВ техника, ЭВМ |
| По объекту оценки | Процессуальные | Исследуют какой-либо психологический или поведенческий процесс, например процесс запоминания, процесс межличностного взаимодействия в группе; |
| | тесты достижений | оцениваются успехи человека в различных видах деятельности, или сферах познания – продук- |

| | | |
|-----------------------|-------------------------------------|--|
| | | тивность памяти, логичность мышления, устойчивость внимания и др. |
| | тесты состояний и свойств | диагностика более-менее стабильных психологических качеств человека – черты личности, свойства темперамента, способности и др. |
| Особая группа | Проективные тесты | Основаны на косвенной оценке психологических качеств человека. Оценка – результат анализа восприятия и интерпретации человеком некоторых многозначных объектов, напр. бесформенных пятен, незавершенных предложений и т. д.; |
| По ведущей ориентации | Тесты скорости | содержащие простые задачи, время решения которых ограничено настолько, что ни один испытуемый не успевает решить все задачи в заданное время; |
| | тесты мощности или результативности | включающие трудные задачи, время решения которых либо вовсе не ограничено, либо мягко лимитировано; |
| | смешанные тесты | объединяют в себе двух вышеперечисленных. |

Педагогический тест – это система заданий специфической формы, определенного содержания, возрастающей трудности, позволяющая качественно оценить структуру и измерить уровень знаний, умений и навыков [5, с.56]. Только состоящий из достаточного количества тестовых заданий, тест будет выполнять функцию инструмента измерения.

Прежде чем найти новые подходы в тестировании, следует понять, что же привлечет самих учащихся в данной процедуре. В наш век цифровых технологий и увлеченностью обучающимися современными гаджетами можно найти подход к ним через онлайн проверку домашнего задания, а именно использование платформы Online Test Pad.

Online Test Pad – многофункциональный веб-сервис, разработанный для создания опросников, кроссвордов, логических игр и комплексных заданий. Программа работает в вебе, поэтому доступна со всех современных устройств [6, с. 34]. Софт также предлагает создать мини-сайт - площадку, на которой можно организовать процесс тестирования респондентов [7].

Платформу можно использовать преподавателям для тестирования учеников и студентов, проведения экспресс-проверок уровня знаний, зачётов и контрольных работ [7].

Неоспоримое достоинство данного конструктора тестов, это возможность не просто создавать свои тесты, но и проводить исследования на основании полученных результатов тестирования [8]. Результаты тестирования могут быть в различных шкалах (% выполненных заданий или оценка за выполненный тест). Ещё одно достоинство конструктора тестов – возможность создания тестов с разными типами вопросов. Банк вопросов может включать самые разнообразные типы вопросов (более 10 типов, от выбора вариантов, до ответа в свободной форме).

В своей работе учитель получает возможность задавать индивидуальное домашнее задание каждому ученику, ограничение времени на выполнение задания понижает возможность списывания, не нужно проверять домашнее задание каждого ученика, видно время выполнения задания. Есть возможность после прохождения теста посмотреть все задания и разобрать ошибки каждого ученика или характерные ошибки в работе.

Таким образом, давая в качестве домашнего задания ссылку на выполнение онлайн тестов, которые можно выполнять в любом месте имея доступ к интернету, не только заинтересуем обучающихся новой формой выполнения теста, но и замотивируем на дальнейшее вовлечение в учебный процесс. Такая система проверки знаний даст возможность отслеживать свою успеваемость каждому участнику учебного процесса, т.к. оценка после выполнения теста сразу же будет у него перед глазами, а так же все допущенные ошибки, это поможет в своевременной работе над ошибками «по горячим следам».

Так же имеется огромный плюс и для самого преподавателя, ведь все результаты ответов будут приходиться непосредственно в режиме онлайн на электронный адрес, что сократит время на проверку тестов, если бы они были выполнены письменно. Единственное, что остается это провести анализ работ и сделать коррекции в учебном плане.

Апробация этой технологии в течение уже двух лет проводится в проведении различных дисциплин на кафедре биологии и экологии КГУ. По отзывам студентов, это значительно облегчает подготовку к занятиям, поскольку эти задания можно выполнять и в обучающем режиме, когда сразу видны правильные ответы с комментариями и дополнительными сведениями от преподавателя, и в режиме жесткой проверки уже полученных знаний. Это способствует значительному повышению качества усвоения знаний и в целом успеваемости.

Но необходимо отметить, что тестирование не может единственным методом в проверке знаний, лучше сочетать его с классическими методами, поскольку уровень подготовки всех студентов различен и требует индивидуального, а также компетентностного подхода.

Список литературы

1. Аванесов В. С. Композиция тестовых заданий. — М., Центр тестирования, 2002.
2. Данные проекта Использование тестов в учебном процессе (адрес доступа: testobr.narod.ru).
3. Евдокимов В.В., Шамурова Ю.Ю., Григоричева Е.А., Празднов А.С., Михайлов Е.В., Колесникова А.А., Беседина Н.А., Девальд И.В., Иванова Е.Л. Система компьютерного тестирования как инновационная форма обучения. – Челябинск. – 2012.
4. Олейник Н.М. Тест как инструмент измерения уровня знаний и трудности заданий в современной технологии обучения. – Донецк: Донецкий государственный университет//Учебное пособие по спецкурсу.
5. Помякшева Н.Н. Тест, как форма контроля знания студентов 1 – 2 курсов применяемая на дисциплине «математика и информатика»// Педагогические чтения на комиссии гуманитарных социально-экономических дисциплин 2009 – 2010 учебный год. – Самара. – 2009.
6. Спихина И.Н., Миронова Е.Ю. Использование тестирования на уроках русского языка как форма текущего контроля знаний учащихся. – Владимир: Владимирский институт повышения квалификации работников образования// Учебные материалы для работников образования. – 2011.
7. https://masterm32.ucoz.com/Content/Onlin_konstr-testov.pdf
8. <https://coba.tools/online-test-pad>

ЛУЖЕЦКАЯ ОЛЬГА ВАЛЕРЬЕВНА
г. Курск, МБОУ «Средняя общеобразовательная школа №45»
luzhetskaia@mail.ru

ПРИМЕНЕНИЕ ТВОРЧЕСКИХ ФОРМ В ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ

В статье рассматриваются творческие формы современных технологий воспитательной работы, учитывающие принципы антропологического подхода и направленные на формирование сбалансированных отношений между родителями и детьми.

Ключевые слова: современные технологии, воспитание, система отношений.

«Сидеть нельзя, летать!»

Речь пойдёт о том, как окрылить наших детей и их родителей, как помочь им взлететь, с помощью каких инновационных технологий этого можно добиться.

Вспоминая детство, каждый из нас часто воспроизводит события, связанные с жизнью в школьные годы. Хорошая память осталась о том педагоге, с которым связаны радостные минуты общения, который помогал в решении личностных проблем, в выборе жизненного пути, был интересной личностью. Чаще всего это классный руководитель.

С каждым годом инновационные технологии всё плотнее входят в нашу жизнь. Инновационный подход в работе с родителями затрагивает различные направления деятельности педагогов и имеет ряд принципов: сотрудничества, открытости, стимулирования и поддержки семьи, обратной связи, индивидуального подхода к каждой семье.

Чтобы добиться желаемых результатов, нужно не забывать про инновации, которые предлагает нам современная педагогика.

Понятие «инновация» определяется по-разному:

- Инновация рассматривается как результат творческого процесса.

- Как процесс внедрения новшеств [1].

Какие же инновации можно применить в работе с родителями?

Почему выбор пал на родителей?

Современные дети обладают уникальными особенностями и во многом отличаются от детей прошлого века, что вызывает трудности в их воспитании. Современное воспитание должно быть нацелено на развитие человека «нового типа», способного самостоятельно делать выбор, проявлять социальную активность и самостоятельность, обладать мотивацией к саморазвитию и духовному самосовершенствованию.

Реализовать это можно только в содружестве с родителями.

«Школа – не здание, не кабинеты, не образцовая наглядная агитация. Школа – это возвышенный дух, мечта, идея, которые увлекают сразу троих – ребёнка, учителя, родителя – и тут же реализуются» А.А. Захаренко [2].

Задача классного руководителя – сплотить детей и их родителей. Поэтому важно, чтобы школа и семья были партнёрами. Работа в этом направлении ведётся систематически. Как правило, она основывается на традиционных методах и приёмах, известных в педагогике.

Вспомним, как проводятся родительские собрания. Зачастую они сводятся к тому, что учитель сообщает об успеваемости и поведении учащихся. И всё. В итоге родители перестают ходить в школу, отстраняются от неё. Необходимо увлечь родителей, заинтересовать их школьной жизнью, создать эффект приятной неожиданности.

Не все родители принимают необычные идеи сразу, но в каждом классе всегда есть несколько заинтересованных человек, те, кто все начинания поддерживает, на которых и рассчитывает учитель.

Например, на последнем собрании приятным сюрпризом для всех стало награждение родителей по номинациям:

- Всё умею, всё смогу, всё на свете сотворю.

- Найдём, привезём, доставим.

- Будет шепка, будут и шкафы.

- Петь в классе будут все!

Мамы и папы сияли от радости! После таких сюрпризов желание и инициативы родителей обязательно удвоятся.

Когда система отношений «педагог – родители» хорошо налажена, тогда в коллективе царит положительный эмоциональный фон.

А для создания положительных эмоций, благоприятной атмосферы в классе и коллективе родителей предлагаю инновационную технологию «Покорми рыбку». Суть в следующем: в «аквариум» (банку) поместить рыбок, кормить ежедневно и только радостными и добрыми событиями. На листике дата и событие.

Это помогает переосмыслить отношение к школе, отношение к жизни ребёнка в школе. Заставляет задуматься о позитивном, что сегодня было хорошего. Этот приём можно использовать не только в классе, но и на родительских собраниях, сделав акцент на взаимодействие родителей и школы.

При подготовке к родительским собраниям можно использовать следующие современные формы работы с родителями:

- «Портрет идеального родителя» - вывешивается лист с изображением контура фигуры человека. Родители записывают на этом листе черты идеального родителя.

- «Недописанный тезис» - на стенде размещается фраза, например:

«Счастливая семья – это...»;

«Семейные традиции – это...» и т.п.

Родители продолжают предложения. Подобные недописанные тезисы могут быть позиционированы как темы будущих собраний.

А также можно подготовить фотоотчёт по проведённым мероприятиям, важным событиям в классе. Этим самым мы показываем родителям замечательные мгновения жизни ребёнка в школе, скрытые от их глаз, чтобы у родителей формировались позитивные взгляды на опыт, который приобретают дети в стенах школы, чтобы изменились представления о родительской роли в обучении и развитии ребёнка.

Мной был проведён интеллектуальный марафон «Хочу всё знать», который помог оказать родителям на месте своих детей и ощутить стрессовую ситуацию и напряжение при умственной деятельности в школе. При этом азарт и «огоньки» в родительских глазах говорят о понимании и желании помочь учителю в любых школьных делах.

Цель таких необычных встреч с родителями приобщить к сотрудничеству, развернуть их к школьным проблемам, раскрыться в нестандартной ситуации, проявить свои возможности.

Большим достижением в своей работе считаю участие родителей в интерактивных театрализованных представлениях. Уговорить взрослых, особенно мужчин, быть Лешим, Карсоном, королём, разбойником, цыганкой, Домовым, Дедом Морозом или Снегурочкой – дело трудное. Главный аргумент: это нужно детям! Мне хотелось, чтобы родители и ребёнок выступили в этой деятельности как соавторы, чтобы взрослые, наконец, внимательно посмотрели на своего ребёнка, увидели в нём что-то новое, интересное, порадовались за него.

Особенно полюбились и детям, и взрослым такая организация работы, как походы, совместные спортивные мероприятия, праздники, экскурсии детей и родителей, семейные посиделки у индейцев. Родители в данных мероприятиях выступают как организаторы, актёры, наставники и добиваются главного: воспитать ребёнка счастливым человеком и самим быть успешным и счастливым от общения. А отзывы детей после каждого мероприятия, которые стали традицией, говорят сами за себя.

Подводя итоги, можно сделать вывод о крайней необходимости и полезности описанных выше форм работы с семьёй. Мы должны пытаться встать на одну ступеньку с семьёй: с позиций семьи взглянуть на её проблемы и совместно наметить пути их преодоления. Теперь словосочетание «инновационные формы работы с родителями» не вызывает за-

трудней. Мы становимся одной дружной семьёй. Взрослые и дети лучше понимают, уважают друг друга, слушают и слышат своих детей, вырос интерес родителей к образовательному процессу.

Всё это позволяет рассматривать работу с родителями как важное условие успешной педагогической деятельности на современном этапе модернизации системы образования.

При поддержке классного руководителя родители готовы работать и дальше, помогать и выступать организаторами. Возвращаясь к фразе «Сидеть нельзя, летать!» желаю быть окрылёнными новыми идеями, в частности, по привлечению родителей к школе.

Окрылённый идеями учитель всегда сможет воодушевить любого ученика.

Список литературы

1. Мезенина Н. С. Инновация как результат и процесс // Молодой ученый. - 2012. - №6.—С.189-191.
2. www.infourok.ru

LYSZKO PAULINA

Cracow, Poland, Pedagogical University of Cracow
p.lyszko@gmail.com

MUSIC AS HELP IN EDUCATION. CASES OF SWEDISH BAND SABATON AND POLISH GROUP VOO VOO, AS MEDICINE FOR BOREDNNESS IN HISTORY CLASSROOM

Swedish band Sabaton and polish rock group Voo Voo, as a teacher's help in classroom. Music as a good help in keeping student's interest at history lessons with a help of modern technology and a good addition to the textbooks.

Key words: education, history, music, rock, heavy metal, history, history les sons, boredom, Sabaton, VOO VOO, modern technology.

The importance of education is unquestionable. That's an obvious topic, but what teachers can do to improve their students interest in the subject? Well, of course it depends on the teaching subject and the current lesson's topic, but in some cases they can use modern music as a great example for the presenting problem.

Another question is: are there really any modern music, which teachers can use to improve their lesson's plan and keep interest in young people? Actually, yes. Besides of all of the controversial connecting to heavy metal and shock factor, there's a bunch of bands teachers can use as an example for keeping up the interest in history – or in some cases English or native languages lessons.

Artists as swedish band Sabaton, british Iron Maiden, german Rammstein, New Wave Of British Heavy Metal legend Motörhead, or even Scorpions could be use as a very good example for the young generation of students – I would said: probably more accurate for highschoolers. Sabaton is especially a very good species of modern band, whom can be use in the classroom.

Why? The topics of Sabaton's lyrics are based on history – especially about World War I, World War II, the history of Sweden, Warsaw Uprising [1] or ancient history with glorification of the heroes. Polish fans especially are loving the song *40:1*, which is about the Battle Of Wizna [2], where brave polish soldiers we're fighting with much stronger enemy. For one polish soldier occur forty soldiers of the enemy's army [3]. Many of the fans claims that they are ashamed about not knowing the facts about this history event from their schools and discovered it after being familiar with Sabaton's original song or released later, in 2013 on special single, band's polish version of the track [4]. This shows the power of the knowledge hidden in music.

In the footsteps of Sabaton came polish band VOO VOO with their studio album *Placówka '44* released on 24th of July 2015 [5]. The topics of twelve songs is Warsaw Uprising [6]. The record bring various opportunity for – especially polish teachers – whom got the great material to

stimulate group and individual students work. Instead of analyzing the textbook in the traditional way – the teacher could let the kids become familiar with the VOO VOO album *Placówka '44* and analyze with – or without him – the lyrics of the material. It will lead nor only to free their imagination, but also to bring something different to the classroom.

Sabaton came to the fans – but it could be also use by the teachers – in early 2019 with a new concept – their history channel on YouTube platform called *Sabaton History* [7]. In the short videos members of the group with special guest penetrate their song's meaning and history subjects connected with the track. This is a great opportunity to incorporate this to the lesson's programme.

In conclusion: with the traditional method – wide knowledge of the teacher and textbook – and modern technology in her most visual aspect, such as music video, with touching lyrics and interesting for student music (sometimes presented with official videoclip, sometimes with fan made short movie based on movies and documents or other multimedial form) it's easier not only to bring a new quality to classroom, but actually stimulate the student to independent work and digging deeper in the topic (also searching for their own interest). Many fans of Sabaton claiming that band taught them more than school, so I think it's the good opportunity to take advantage on boredom in modern education.

References

1. <https://www.youtube.com/watch?v=ovlvjOoTi7s> (access: 19.04.2019), lyrics: <https://www.sabaton.net/discography/uprising-lyrics/> (access: 19.04.2019), polish lyrics: <https://teksciory.interia.pl/sabaton-uprising-tekst-piosenki,t,642130.html> (access: 19.04.2019).
2. <https://www.youtube.com/watch?v=Faut0rSheTk> (access: 19.04.2019), the song lyrics: https://www.tekstowo.pl/piosenka,sabaton,40_to_1.html (access: 19.04.2019), polish lyrics: <https://teksciory.interia.pl/sabaton-40-1-polska-wersja-tekst-piosenki,t,641205.html> (access: 19.04.2019), <https://historia.plportal.pl/artykuly/patriotyzm/chlopaki-z-sabaton-nakrecili-film-0-bitwie-pod-wizna-i-polsce> (access: 19.04.2019)
3. https://pl.wikipedia.org/wiki/Obrona_Wizny (access: 19.04.2019).
4. <https://www.youtube.com/watch?v=EurEDjRQv1w> (access: 19.04.2019) and <https://muzyka.interia.pl/metal/news-sabaton-z-polskimi-goscmi,nld,1662572> (access: 19.04.2019).
5. https://pl.wikipedia.org/wiki/Placówka_%2744 (access: 19.04.2019).
6. https://pl.wikipedia.org/wiki/Powstanie_warszawskie (access: 19.04.2019).
7. <https://www.youtube.com/channel/UCaG4CBbZih6nLzD08bTBGfw> (access: 19.04.2019).

MAJERCZYK ZUZANNA

Cracow, Poland, Pedagogical University of Cracow
zuzanna.majerczyk@gmail.com

DIFFERENCES BETWEEN AMERICAN AND EUROPEAN EDUCATION SYSTEM

Comparing American and European education system and trying to answer the question which of them gives better life opportunities.

Key words: education, United States of America, Europe.

With reference to my master's thesis titled 'Americanization and its influence on Polish culture', I would like to bring up the topic of American education system and compare it to Polish and European conditions that may be seen in various schools or universities. I will try to point the main differences between European and American teaching programme and point out their most important advantages and disadvantages.

First of all, there is an enormous diversity between the model of learning. By saying that, I am referring to choosing specific direction by a typical European student. That means that students

follow individual path chosen by them and they focus on subjects related for instance to humanities, engineering, natural or social sciences. In that case the decision usually has to be made in High School. Other convenience of that type of system might be the fact that besides in-class studying students are likewise obliged to do internships or apprenticeships [1]. Without a doubt, connecting both theory and practice makes European system more prospective. In fact, in America the situation is quite opposite – doing internships or apprenticeships is not required.

Some scientists reckon that general education that is characteristic of United States of America can provide the society with more well prepared future employees than students who graduated from skill-specified fields of study. We observe the second of the examples in Europe where in some of the tertiary sectors an increase of unemployed is noticed. As stated in American's researchers paper titled 'Skills-specific rather than General Education: A Reason for Slow European Growth?' – 'Unskilled labor is assumed to count for less in a composite labor input when growth is higher, and ability enables individuals to cope with technological progress' [2]. It is claimed by Dirk Krueger and Krishna B. Kumar that, to some extent, European education has influenced technological growth of countries in comparison to American general development. Others, on the contrary, claim that European education system leads to self-development and gives better life prospects.

In conclusion, it is easy to point both education system's advantages and disadvantages but deciding which of them is better might be troubling.

References

1. B. Joyce Nash, *Journey to work. European model combines education with vocation*, https://www.richmondfed.org/-/media/richmondfedorg/publications/research/econ_focus/2012/q4/pdf/feature2.pdf [access: 18.04.2019].
2. D. Krueger, Krishna B. Kumar, *Skills-specific rather than General Education: A Reason for Slow European Growth?*, Stanford Institute for Economic Policy Research, 2002, pages 1-8.
3. W. Lib, *System edukacyjny Stanów Zjednoczonych – charakterystyka ogólna*, „Edukacja – Technika – Informatyka” nr 3/25/2018, Wydawnictwo UR 2018.

MATUSIK MONIKA

Cracow, Poland, Pedagogical University of Cracow
monikamatusik00@gmail.com

THE ROLE OF HIP HOP CULTURE IN EDUCATING YOUNG PEOPLE

This article describes the good values of hip hop culture that affect the education of young people.

Key words: hip hop culture, education, youth

Hip hop culture was created in the early 70's, the 20th century as an expression of the rebellion of young people living in the New York district – Bronx.

In the social aspect, hip-hop combines various indicators of youth expression, such as breakdance, graffiti, rap music, and the acceptance of youth self-fulfillment [1].

Hip-hop education can take different forms: it facilitates learning and development by critically engaging in sociological concepts mainly through artifacts, rap movies, rap music, and dialogue - spoken word. Hip-hop education also provides a great way for cultural and political discussions [2].

Through various elements of hip hop, for example music, language, movement and visual arts, we can support the learning and development of young people.

For many members, hip-hop culture is a musical, artistic, physical and visual way of communication, which is used to express your beliefs, experience and above all emotions.

From an early age, people have been in contact with music and are sensitive to sound stimuli, and the language of music allows more freedom in expressing feelings. For many young people, rappers are authorities. These musicians touch in the rap songs very important issues such as love, respect, encourage young people to make independent decisions and make informed choices in their lives [3].

The movement mentioned earlier refers to breakdance and visual arts to graffiti. Dancing is a great way to express yourself and communicate with others, in addition breakdance is a kind of lifestyle. Systematically participating in dance trainings creates good habits, of course it requires a lot of effort and time. Practicing breakdancing form closely related groups that are characterized by common goals.

Graffiti or street art as a subculture connected by an artistic bond reflects the integration and self-realization. For some individuals it is a form of expressing their rebellion, anger towards the realities of life.

In summary, the hip hop culture contains important elements that can contribute to the upbringing of young people. Rap can be described as a kind of modern poetry that could be analyzed in school activities, breakdance elements as a form of physical activity and a way of communication in physical education lessons, and street art or graffiti as a form of expressing yourself in art classes.

References

1. M. Jędrzejewski, *Subkultura a samorealizacja w perspektywie edukacji i socjalizacji młodzieży*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2013, s.222.
2. <https://theconversation.com/why-hip-hop-should-be-used-to-teach-61450>, [access: 18.04.2019].
3. P. Kaca, *Hip-Hop jako narzędzie resocjalizacji młodzieży*, Wydawnictwo Novae Res, Gdynia 2014, s.84.

MICHALCZYK IRENA

Cracow, Poland, Pedagogical University of Cracow
irka.m012@gmail.com

WEB 2.0 IN EDUCATION

Web 2.0 is a way how Internet users communicate. They are no longer just the consumers of Internet content, but also they are the producers of such. This led to the creation of a group of prosumers who can create educational content for other web users.

Keywords: web 2.0, education, prosumers, Internet.

The term *web 2.0* was first used in 1999 by Darcy DiNucci, who called the then static form an "embryo", the beginning of what is to be created^[1]. This term gained its popularity at the beginning of the 21st century, thanks to O'Reilly Media, which postulated the "Internet as a platform" convention that claimed that "applications work on the Internet (and not on the user's computer) based on the data available there, creating a new value and making it easier to get to the information"^[1].

Krzysztof Flasiński describes *web 2.0* as an «approach to internet communication, that takes in the change in the position of the recipient, who also becomes a full participant in the dialogue (...); in other words - the content consumer also becomes their producer» [1].

Web 2.0, therefore, is based on the principle of creating content contained in the network, which is simultaneously created by their recipients and is based on "the ethos of cooperation between users or between them and the content or service provider.

The concept of *Web 2.0* is associated with the term of *prosumption*, that is the process of creating content by individuals who are also their consumers. People who produce such contents are called *prosumers* (a term made up of the terms *producer* and *consumer*).

The most popular example of using the concept of *web 2.0* in education is the wiki system, which consists in enabling users to create or edit Internet contents. The most well-known example of the functioning of this mechanism is Wikipedia [4].

Wikipedia is an online encyclopedia created in 2001, which is created by Internet users. According to latest official statistics, Wikipedia has over 49 million articles in all languages, including 5.8 million in English and 1.3 million articles in Polish [4], and has been translated into 304 languages [5].

Another example of the use of *web 2.0* in the education process is the creation of thematic blogs, where users share their knowledge and advice. Some of the most popular topics of content posted on blogs are healthy lifestyle (referring to physical activity, beauty or healthy eating), fashion or cooking.

In addition, it is becoming increasingly popular to share your knowledge or educate Internet users through such portals as YouTube. Thanks to short videos posted on such platforms, people can learn, for example, foreign languages, sciences, as well as cooking or technical skills.

The concept of *web 2.0* comes from the way of communication between the Internet users, which is not longer based on a sender and a recipient, because both communicating sides can act as a consumer and producer at the same time. Thanks to the possibilities, given by highly developed technology, network users can exchange acquired knowledge and skills with other people.

References

1. J. Walkowska, Jeśli nie Web 2.0, to co?, Biuletyn EBIB [online] 2012, nr 2 (129), Koniec 2.0?, za: Internet: http://www.ebib.pl/images/stories/numery/129/129_walkowska.pdf, acces: 16.04.2019, p.1.
2. K. Flasiński, Web 2.0, Encyklopedia maturzysty, Szczecin, 2015, nr 1., za: Internet: https://www.depot.ceon.pl/bitstream/handle/123456789/5965/flasinski_web_20.pdf?s, acces: 16.04.2019, p. 55, trans. Own.
3. K. Jakubowicz, Nowa ekologia mediów. Konwergencja a metamorfoza, Warszawa 2011, p.104, [on:] Ibidem.
4. Z. E. Zieliński, Społeczeństwo informacyjne w dobie Web 2.0, Wyższa Szkoła Handlowa im. Bolesława Markowskiego w Kielcach, 2008, s. 2-3, r., za: Internet: http://www.ielearning.pl/wp-content/upload/konf_wsh08.pdf, acces: 16.04.2019
5. Wikipedia Statistics, <https://stats.wikimedia.org/PL/Sitemap.htm>, acces: 16.04.2019.
6. Wikipedia: lista wersji językowych, https://pl.wikipedia.org/wiki/Wikipedia:Lista_wersji_j%C4%99zykowych, acces: 16.04.2019.

МАКАРОВА АННА АЛЕКСЕЕВНА

г. Таганрог, Таганрогский институт имени А.П.Чехова (филиала) РГЭУ (РИНХ)
akchinorev@yandex.ru

ПРОФСОЮЗНАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ КАК ИНСТРУМЕНТАРИЙ РАЗВИТИЯ СОЗИДАТЕЛЬНОЙ ГРАЖДАНСКОЙ АКТИВНОСТИ В ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ ВУЗА

В статье рассматривается профсоюзная организация как инструментарий развития созидательной гражданской активности в воспитательной работе вуза. Проведен анализ деятельности профсоюзной организации Таганрогского института имени А.П. Чехова, основные направления работы, актуализированы проблемы в системе воспитательной работы вуза.

Ключевые слова: профсоюз, воспитательная работа, гражданская активность, студенческая молодежь, высшая школа.

Данная статья подготовлена при поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (проект №18-013-00136)

В современной России возрастает потребность в воспитании активной молодежи. Одной из форм проявления созидательной гражданской активности, на наш взгляд, является развитие студенческого движения. Согласимся с утверждением В.А. Грибановой, которая указывает на то, что «в настоящее время в России на государственном уровне признано, что воспитание гражданина является одним из приоритетных направлений молодежной политики, призванной обеспечить устойчивый рост мотивации молодых людей на позитивные действия, личностное и профессиональное развитие» [1]. Во всех субъектах Российской Федерации с каждым годом появляется всё больше разнообразных студенческих общественных организаций. Этот факт указывает на то, что студенты чувствуют необходимость объединяться для реализации своих интересов и потребностей, защиты своих прав. Одной из форм организационных структур студенческого самоуправления является профсоюзная организация обучающихся.

Профсоюзная организация – добровольная, общественная, самоуправляемая, некоммерческая организация, объединяющая членов Профсоюза – обучающихся образовательных учреждений профессионального образования. Профсоюз действует в соответствии с Конституцией Российской Федерации, общепризнанными принципами и нормами международного права, международными договорами и законодательством Российской Федерации (Федеральный закон от 12 января 1996 г. N 10-ФЗ "О профессиональных союзах, их правах и гарантиях деятельности" (с изменениями от 21 марта, 25 июля 2002 г., 30 июня, 8 декабря 2003 г., 29 июня 2004 г., 9 мая 2005 г.), законодательством субъектов Российской Федерации, нормативными актами органов местного самоуправления, Уставом [2].

Рассмотрим в данной статье пример Таганрогского института имени А.П. Чехова (филиала) РГЭУ (РИНХ), где функционирует профсоюзная организация обучающихся. В рамках научного исследования нами была поставлена цель: выяснить, является ли уровень взаимодействия вуза и профсоюзной организации обучающихся ТИ имени А.П. Чехова достаточным?

В первую очередь мы решили установить уровень взаимодействия профсоюзной организации с вузом. Для этого был проведен опрос. В анкетировании приняли участие около 400 студентов Таганрогского института имени А.П.Чехова разных факультетов и курсов. Анкетирование проводилось посредством заполнения опросника в системе Google, распространялись опросники студенческим активом. Студенты 1 курса и 2 курса приняли наиболее активное участие (33,2% и 31,7% соответственно), обучающиеся 3 и 4 курса проявили меньшую заинтересованность (16,9% и 14,6%), и студенты 5 курса были представ-

лены 3,5% (Рисунок 2). Стоит отметить, что подавляющим числом респондентов стали девушки (91,8%) (Рисунок 1).



Рисунок 1

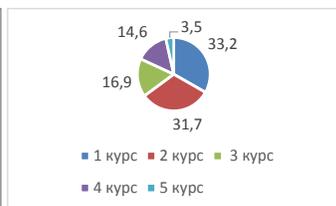


Рисунок 2

На вопрос «Есть ли в институте профсоюзная организация обучающихся?» 98% опрошенных ответили положительно, являются членами профсоюзной организации 70% респондентов (Рисунок 3,4).



Рисунок 3

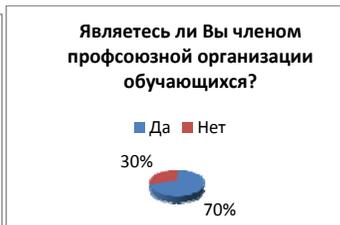


Рисунок 4

Следующий вопрос позволил оценить деятельность профсоюзного актива по факультетам: верно назвать имя председателя профбюро факультета смогли 46% опрошенных, 12% студентов сообщили, что не знают о наличии профорга, остальные 42% респондентов о наличии на факультете председателя профбюро знают, но имя назвать затруднились (Рисунок 5).

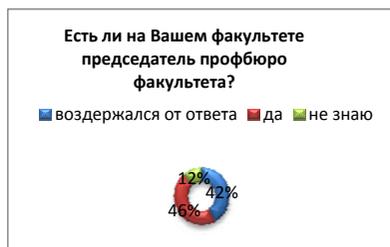


рисунок 5

Направления деятельности профсоюзной организации обучающихся респондентами видятся следующим образом:

| | |
|-------|--|
| 81,2% | Обеспечение студентов льготными билетами в кино, театр и др. |
| 48,1% | Проведение развлекательных мероприятий |
| 51,4% | Защита прав и интересов студентов |
| 16% | Проведение образовательных школ и мероприятий |
| 20,9% | Распределение путевок в дома отдыха |
| 26,5% | Поддержка органов самоуправления в общежитии |
| 43% | Содействие гражданской, социальной, профессиональной организации самореализации студента |

По уровню вовлеченности в мероприятия, организованные профкомом, студенты показали следующие результаты: не участвовали ни в каких мероприятиях 11% опрошенных, затруднились вспомнить название мероприятия 35,25%, тогда как 53,75 % респондентов

были активными участниками самых различных мероприятий (Рисунок 6). Считают работу профкома достаточной 72% опрошенных.

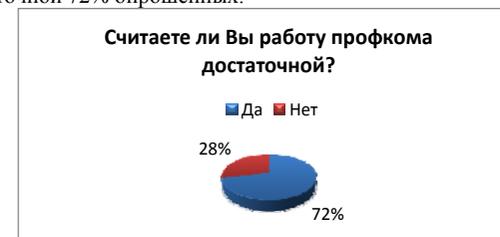


Рисунок 6

На данный момент членами профсоюзной организации обучающихся являются 72,6% обучающихся Таганрогского института имени А.П. Чехова.

Проанализировав результаты опроса, мы можем сделать вывод о том, что уровень взаимодействия профсоюзной организации обучающихся с вузом является удовлетворительным. Напомним, что профсоюзная организация является добровольной, общественной, самоуправляемой, некоммерческой организацией, деятельность которой направлена на развитие созидательной гражданской активности студентов, защиту прав обучающихся.

Имея опыт руководства профсоюзной организацией вуза, участвуя в процессе воспитания обучающихся, мы можем отметить, что сегодня в вузе накопился целый ряд проблем в воспитательной деятельности со студентами: слабый уровень студенческой социально созидательной активности и инициативности, содержание и организация воспитания часто не соответствуют возрастной потребностно-мотивационной составляющей и интересам студентов, вузовские формы воспитания не достаточны для решения задач развития социальных компетенций будущего специалиста, во внеучебной студенческой жизни превалирует в основном культурно-досуговая деятельность. Считаем, что ресурс профсоюзной организации может послужить залогом для конструктивного диалога между студенческой аудиторией и руководством вуза и способствовать развитию созидательной гражданской активности студентов с учетом запросов современного общества и интересов обучающихся.

Список литературы

1. Грибанова В.А. Формирования гражданской активности студенческой молодежи/ Отечественная и зарубежная педагогика. 2016. № 3 (30). С. 133-143.
2. Федеральный закон от 12 января 1996 г. N 10-ФЗ "О профессиональных союзах, их правах и гарантиях деятельности" (с изменениями от 21 марта, 25 июля 2002 г., 30 июня, 8 декабря 2003 г., 29 июня 2004 г., 9 мая 2005 г.

**МАЛЬЦЕВА ИРИНА ДМИТРИЕВНА,
КРАМОДАНОВА ИРИНА ВИТАЛЬЕВНА**

Курская область, Октябрьский район, МКОУ «Дьяконовская средняя общеобразовательная школа», МКОУ «Лобазовская средняя общеобразовательная школа»

malzevairina64@yandex.ru

irina.20.65.K@mail.ru

**КРАЕВЕДЧЕСКИЙ МАТЕРИАЛ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК
СРЕДСТВО ВОСПИТАНИЯ ЛЮБВИ К МАЛОЙ РОДИНЕ**

В данной статье рассматриваются внеклассные мероприятия, проведенные по произведениям поэтов и писателей Октябрьского района.

Ключевые слова: литературное краеведение, малая родина, патриотическое и нравственное воспитание.

Воспитание любви к родному краю, к родной культуре, к родному городу, к родной речи – задача первостепенной важности, и нет необходимости это доказывать.

Д. С. Лихачев

Что такое литературное краеведение? Это изучение местной литературной жизни области, города, района, где писатель или поэт родился, жил и создавал свои произведения об исторических событиях, жизни людей в тот или иной период и о природе родного края.

Почему мы проводим внеклассные мероприятия по литературному краеведению? Потому что они позволяют ученикам осознать связь литературы с жизнью, увидеть то, что послужило материалом для творчества писателя. Литературное краеведение помогает нашим детям лучше узнать прошлое и настоящее нашего района, изучить жизнь и творчество местных поэтов и писателей. Кроме того, внеклассные мероприятия способствуют духовно-нравственному, эстетическому и патриотическому воспитанию школьников. А с введением курса родного языка эта тема особенно актуальна.

Задачи, которые мы ставим перед собой, – это исследование литературной жизни в нашем районе и отражение жизни малой родины в художественной и публицистической литературе.

Наиболее распространенными формами проведения внеклассных мероприятий в нашей школе являются литературные встречи и краеведческие вечера.

Хочется остановиться на одном литературно-историческом вечере, для проведения которого в 8 – 9 классах требовалась серьезная подготовка: определение темы, цели, отбор материала, составление программы. Тему помогла определить книга воспоминаний «Боль и радость военного детства», составителями которой стали жители нашего района: поэт Галина Вергель и директор историко-этнографического музея Надежда Ковалева. Это книга воспоминаний о Великой Отечественной войне наших земляков, тех, кому в ту пору было пять, десять, пятнадцать лет. Война глазами детей, которые рано почувствовали боль утраты, постоянное чувство страха за себя и своих близких.

Ученики не только познакомились с материалами этой книги, но и побеседовали с Галиной Кузьминичной и Надеждой Николаевной, прочитали стихи о войне наших районных поэтов. И те, которые им запали в душу, отобрали для мероприятия. К сожалению, героев книги «Боль и радость военного детства» уже нет в живых, и мы не могли пригласить их на этот вечер, но в нашей школе учатся их внуки, правнуки, которые и рассказывали о своих бабушках и дедушках. А между их рассказами звучали стихотворения о войне Лидии Ермаковой, Радислава Ефимова, Риммы Чертенковой, Ии Михеевой, Галины Вергель.

...Мы будем жить. И помнить тех ребят,
Со знаменем бегущих на фашистов,
Они в сердцах у нас огнем стучат,
Они стоят сейчас, как обелиски,
По всей стране. И много долгих лет
Они история, и память, и победа!
Их подвига для нас дороже нет,
Поклон великий вам, родные наши деды!
(Ия Михеева)

Вы простите меня, но моей нет вины,
Родилась я уже после прошлой войны.
Но стою и молчу у святого огня,
Только крикнуть хочу: «Вы простите меня!»
Вы простите меня, что опять гремит бой,
Что опять не вернется кто-то к маме домой,
Заберет вновь кого-то злая черная ночь,
И опять не увидит кто-то сына или дочь.
И кому-то опять у святого огня
Как молитву шептать: «Вы простите меня...»
(Г. Вергель)

Когда мы спрашивали у ребят, какое впечатление на них произвели воспоминания жителей нашего района, наших односельчан, первое, на что они обращают внимание, – это сила воли, сила духа, терпение, мужество. «Именно эти качества земляков, – говорят ученики, – помогли преодолеть все трудности, страдания, выпавшие на долю детей и, конечно, желание увидеть вернувшихся с войны отцов, дедов и счастливые глаза матерей».

Были и такие ответы:

– После того как я познакомился с воспоминаниями жителей моей малой родины, я бережнее и внимательнее стал относиться к родителям, другими глазами посмотрел на военные события. Война, о которой я многое знал, стала как-то ближе, явственнее и значимее.

– Когда читаешь книгу воспоминаний или стихотворения, погружаешься в ту атмосферу, в то время и чувствуешь те эмоции, переживания, которые испытали жители нашей малой родины в суровые военные годы. Мы понимаем, что их судьба стала частью судьбы России.

– Мы гордимся нашими земляками, а составителям книги и нашим землякам-поэтам выражаем благодарность за правду о войне, за желание поделиться своими знаниями, чувствами, впечатлениями с будущими поколениями.

Такие краеведческие вечера способствуют патриотическому и духовно-нравственному воспитанию. Чем больше дети знают о прошлом своей малой родины, тем она для них дороже и ближе. И они с глубоким уважением будут относиться к патриотическим традициям своих земляков.

Не менее важным звеном в образовании и воспитании школьников являются литературные встречи. Именно им мы отдаем предпочтение, потому что они повышают интерес к личности и творчеству не только наших земляков, но и к литературе в целом.

На одну из таких встреч «Земли родной талант и вдохновение» были приглашены писатель, руководитель районного литературного объединения «Сейм», член Союза курских литераторов, лауреат международной премии в номинации «Люди Алехинского духа» в разделе «Проза» Убоженко Любовь Николаевна, поэты Лидия Ивановна Ермакова и Ирина Петровна Гончарова.

До встречи учениками 9 - 11 классов была проделана большая подготовительная работа. Ребята составили программу вечера, изучили биографии поэтов и писателей (помощь им в этом оказали сотрудники районной библиотеки), познакомились с произведениями, выучили наизусть наиболее понравившиеся стихотворения, которые и прочитали на вечере.

На встрече Л. Н. Убоженко, ставшая в 2018 году лауреатом областного конкурса «Наследники Победы» за очерк «Отец» и получившая юбилейную медаль «75 лет Курской битвы», рассказала ребятам о своем творчестве, первых публикациях в газете «Районные вести», затем в газете «Курская правда» и изданных сборниках. Затем она прочитала свой рассказ-воспоминание о детстве «Валенки».

С интересом и нескрываемым любопытством слушали ребята выступления поэтов Лидии Ермаковой и Ирины Гончаровой. Они читали свои стихотворения о житейских заботах и печалях, о смысле жизни, и, конечно же, о природе и ее необычайной красоте.

Зарумянилось дымное зарево,
По ночным облакам пробежало,
Опьянила сады белоснежные,
Ароматом весны наачало.
Спозаранок уйду к быстрой речке,
По росе босиком пробежусь,
Ключевую водою умоюсь
И венком из ромашек утрусь.

(Л. Ермакова)

Затем ученики, подготовившие презентацию, рассказывали о жизни и творчестве других, известных в нашем районе поэтов и писателей. После каждого рассказа-представления звучали отрывки из прозаических произведений и выбранные ребятами стихотворения.

Я нежно так черемухой люблюсь,
И запах меда в лепестках ловлю.
Закаты и восходы, даль земную,
Я этот край без памяти люблю.
Я наслаждаюсь клочкотаньем ветра,
И жаворонка песнью поутру,
И маленькой звездочкой неяркой,
И зимней акварели серебру.
Меня природа эта окрыляет,
И строки вырастают под рукой.
Как хорошо, что жизнь нам оставляет
Не только вечный бег, но и покой.
Как хорошо, что есть в моей России
Уютные и тихие места.
Нег ничего на свете их красивей,
И негасима эта красота.

(Римма Чертенкова)

В конце встречи ученики 11 класса поделились своим поэтическим опытом. Они прочитали стихотворения, которые отбирались всем классом для этого мероприятия. Это были в основном произведения о любви и дружбе. А через несколько дней после встречи ребята начали писать стихотворения и на другие темы.

Снегом зима всех нас накрыла,
Она не будет ночью спать.

Давно узоры позабыла,
Как на окошках рисовать.
(Плохих Александр)

Общаться, люди, научитесь!
Зачем бросаетесь словами?
Вокруг быстрее оглянитесь!
Себя в земле вы закопали.
(Плохих Александр)

Разбит душой и огорчен судьбою,
Я буду ждать, любимая моя,
Когда же вновь мы встретимся с тобою,
Но впредь друг к другу чувства не тая.
(Виноградов Владислав)

А вот строчки из стихотворения ученика 9 класса Игнатова Александра, который воспитывается в приемной семье. Они посвящены своему приемному отцу:

Ты учил меня быть настоящим,
Ты учил меня быть мужиком,
Не гоняться за счастьем летящим
И всегда увлекаться трудом.
Ты был рядом, когда было нужно.
Ты всегда мою скуку душил.
И в момент, когда было скучно,
Ты о чуде со мной говорил.

Анализируя совместную с учениками работу, приходишь к выводу: литературное краеведение расширяет и обогащает знания учащихся о своей малой родине, пробуждает интерес к родному краю, его традициям, истории, к жизни и творчеству поэтов и писателей. А через произведения наших земляков не только формируется образ малой родины, но и воспитывается чувство любви к ней.

Внеклассные мероприятия по краеведению создают условия и для исследовательской работы, помогают развитию проектной деятельности. В результате развиваются творческие способности учащихся, появляется желание создавать свои произведения.

Список литературы

1. Боль и радость военного детства. Книга воспоминаний./ Вергель Г. Н., Ковалева Н. Н. – Курск.: ОБУК «Участок оперативной полиграфии», 2015.
2. Жажда жизни: Проза. Роман. Повесть. Рассказы./ Л. Н. Убоженко. – Курск: Планета +, 2017. – 288 с.
3. Люблю писать стихи под настроение. Сборник стихотворений поэтов Октябрьского района./ООО«Литера», 2018.
4. Мгновения: Проза. Очерки. Стихотворения./Л. И. Ермакова. – Курск: ООО «Литера», 2018.-44 с.
5. Педагогический поиск №4. Региональный научно-педагогический журнал./ ООО «Учитель», 2003.
6. Прошли года, как ветер по планете. Сборник стихотворений./ Галина Вергель. – Курск, 2016.

МАРКИНА КСЕНИЯ ВЛАДИМИРОВНА

г. Курск, ФГБОУ ВО «Курский государственный университет»
 kseniya.markina3012@gmail.com

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА ОСОБЕННОСТЕЙ
 ОБУЧАЮЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ В ЦЕЛЯХ ПРОЕКТИРОВАНИЯ
 ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ ОБЕСПЕЧЕНИЯ
 ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

В статье представлены результаты психолого-педагогической диагностики обучающихся старших классов общеобразовательных учреждений г. Курска, а также их родителей в вопросах сохранения здоровья и ведения здорового образа жизни. Анализ исследования показал необходимость проведения целенаправленной работы по внедрению здоровьесберегающих технологий в образовательный процесс и жизнедеятельность обучающихся.

Ключевые слова: диагностика, здоровье, здоровый образ жизни, здоровьесберегающие технологии.

Здоровье подрастающего поколения и населения в целом является актуальнейшей проблемой, так как оно определяет будущее страны, генофонд нации, научный и экономический потенциал общества [1]. Перед школой стоит задача подготовки учащихся по вопросам укрепления физического и психического здоровья, овладения каждым из них определенным минимумом знаний и умений, необходимых для оптимизации личного здоровья и гармоничного развития.

Ключевое место в организации здоровьесохранного образовательного пространства занимает предмет ОБЖ, в учебной программе которого с 5 по 11 класс [2], подобран и систематизирован обширный материал о сохранении здоровья, здоровом образе жизни как индивидуальной системе ежедневного поведения человека, обеспечивающей ему физическое, духовное и социальное благополучие в реальной окружающей среде.

Посредством анкетирования нами было проведено исследование отношения обучающихся 9-11 классов общеобразовательных учреждений г. Курска (всего 100 опрошенных школьников) и их родителей к вопросу сохранения здоровья и ведения здорового образа жизни. По результатам обработки полученных ответов можно сделать следующие выводы:

- для большинства обучающихся (90%) характерна высокая личная значимость здоровья, поскольку среди наиболее важных для счастливой жизни условий они выбирают здоровье и в ранге других условий выбирают высокий уровень 1 – 3 место;
- среди причин, не позволяющих обучающимся уделять достаточное внимание своему здоровью, были названы следующие: «нет силы воли (35%), «некогда, нет времени» (45%), «негде, нет условий, нет места» (10%), «не знаю, что нужно делать для улучшения своего здоровья» – 3% обучающихся, и 7% не указало причины.
- для подростков характерно недостаточное осознание роли собственной активности в вопросах сохранения и укреплении здоровья;
- обучающиеся полагают, что, прежде всего, семья (52%) и школе (35%) необходимо прилагать больше усилий по формированию ответственного отношения к здоровью, только 13% опрошенных подростков считает себя самих ответственными за этот процесс;
- среди источников получения информации о факторах риска для здоровья и особенностях ведения здорового образа жизни большинство подростков (65%) отмечают телевидение и Интернет; школу как источник получения информации о здоровьесбережении отметили 25% учащихся, 10% указали родителей, что демонстрирует недостаточное информационное влияние школы и родителей в вопросах сохранения здоровья обучающихся.

Путем тестирования обучающихся 9 – 11 классов общеобразовательных учреждений г. Курска нами также был изучен общий уровень знаний в области здоровьесбережения. Тест

содержал вопросы, касающиеся таких аспектов здорового образа жизни как рациональное питание, вредные привычки, здоровье и компьютер, физическая активность, закаливание и режим дня. Оценка результатов теста по каждому аспекту выполнялась по 10-балльной шкале; средние результаты ответов обучающихся приведены в таблице 1.

Таблица 1 – Результаты изучения общего уровня знаний обучающихся в области здоровьесбережения

| Составляющие здорового образа жизни | Низкий уровень (1-3 балла) | Средний уровень (4-7 баллов) | Высокий уровень (8-10 баллов) |
|-------------------------------------|----------------------------|------------------------------|-------------------------------|
| Рациональное питание | 52% | 40% | 8% |
| Вредные привычки | 10% | 70% | 20% |
| Физическая активность, закаливание | 20% | 50% | 30% |
| Здоровье и компьютер | 60% | 30% | 10% |
| Режим дня (тайм-менеджмент) | 22% | 70% | 8% |

Полученные результаты демонстрируют преимущественно низкий уровень знаний обучающихся по таким вопросам сохранения и укрепления здоровья как рациональное питание и влияние компьютера на здоровье человека, при этом большинство подростков на среднем уровне осведомлены в вопросах неблагоприятного влияния вредных привычек на состояние здоровья и рациональной организации режима труда и отдыха.

Большая часть родителей (82%), оценивая образ жизни семьи в ходе анкетирования, отметила, что старается соблюдать в семье принципы здорового образа жизни (ЗОЖ), они же считают, что их дети ведут ЗОЖ, 10% отметило неполное соответствие распорядка дня их детей требованиям ЗОЖ и 5% указали на полное несоответствие распорядка дня требованиям ЗОЖ, 3% родителей затруднились дать оценку образу жизни своих детей.

Обучающиеся более критичны в оценке собственного образа жизни, поскольку их ответы на вопрос о соответствии их распорядка дня требованиям ЗОЖ показали только в 7% случаев полное соответствие распорядка дня учащегося требованиям, в 45% случаев неполное соответствие распорядка дня учащегося требованиям ЗОЖ и 48% – полное несоответствие распорядка дня учащегося требованиям ЗОЖ.

Анализ общей учебной нагрузки и внеучебных занятий обучающихся 9 – 11 класса выполнялся по методике оценки организации учебного процесса и «школьных» факторов риска М. Безруких [3]. В результате сопоставления данных о недельной учебной нагрузке с нормативами, регламентированными СанПиН 2.4.2.2821-10 [4], можно сделать вывод о том, что недельная учебная нагрузка и время выполнения домашних заданий не превышает максимально допустимого значения.

Однако мы обратили внимание на отдельные временные показатели в ответах респондентов, свидетельствующие об отклонениях в нормальном режиме дня подростка. Так, например, средняя продолжительность сна составляет 7 ч (при нормативном требовании – 8,5 - 9 часов), средняя продолжительность пребывания на свежем воздухе составляет 1 час (при нормативном требовании до 2 часов), пребывание за компьютером – 2 ч (при норме – 30 – 35 мин), длительный просмотр телевизионных программ, что может стать причиной указанных выше заболеваний костно-мышечной системы, органов дыхания, глаз, нервной системы, органов пищеварения и эндокринной системы.

Таким образом, полученные нами данные указывают на недостаточное осознание подростками роли собственной активности в вопросах сохранения и укрепления здоровья, на низкий и средний уровень знаний обучающихся в области здоровьесбережения, а также на отклонения в нормальном режиме дня подростка по таким составляющим как сон, пребывание на свежем воздухе, за компьютером и просмотром телевизионных программ, на недостаточное информационное влияние школы и родителей в вопросах сохранения здоро-

вья обучающихся, что может способствовать возникновению заболеваний и негативных функциональных состояний, оказывающих влияние на работоспособность и эффективность обучения.

В ходе психолого-педагогической диагностики особенностей обучающихся старших классов в целях проектирования здоровьесберегающих технологий обеспечения жизнедеятельности нами было проведено изучение актуального функционального состояния подростков с применением опросника «Утомление – монотония – пресыщение – стресс», адаптированного А.Б. Леоновой [5].

Из негативных функциональных состояний «Утомление – Монотония – Пресыщение – Стресс» у отдельных опрашиваемых выявлены те или иные признаки неблагоприятных функциональных состояний, при этом у 50% обучающихся 9 – 11 классов выражен компонент «Утомление», сильная степень выраженности данного компонента выявлена у 16% респондентов (таблица 2), на что следует обратить внимание при проектировании здоровьесберегающих технологий.

Таблица 2 – Интегральная карта по опроснику «Утомление – Монотония – Пресыщение – Стресс»

| Наименование коэффициента | Степень выраженности исследуемого компонента | | |
|---------------------------|--|---------|------------------------------|
| | не выражен | выражен | сильная степень выраженности |
| Утомление | 34% | 50% | 16% |
| Монотония | 69% | 21% | 10% |
| Пресыщение | 78% | 18% | 4% |
| Стресс | 75% | 22% | 3% |

Психолого-педагогическая диагностика особенностей обучающихся старших классов, включающая исследование отношения подростков и их родителей к вопросу сохранения здоровья, изучение общего уровня знаний в области здоровьесбережения, анализ общей учебной нагрузки и режима дня обучающихся, изучение актуального функционального состояния подростков показали необходимость проведения целенаправленной работы по внедрению здоровьесберегающих технологий в образовательный процесс и жизнедеятельность обучающихся [6, 7].

Список литературы

1. Лисицын Ю.П. Общественное здоровье и здравоохранение: учебник. – М.: ГЭОТАР-Медиа, 2010. –512 с.
2. Солдатенко О.А. Здоровьесберегающие образовательные технологии на уроках ОБЖ как системный подход к обучению и воспитанию // Современная педагогика. – 2013. – № 2. – URL: <http://pedagogika.snauka.ru/2013/02/852>.
3. Безруких М. Психологические основы эффективной организации учебного процесса // Журнал «Здоровье детей». – 2005. – №0 18. –URL: <http://zdd.1sep.ru/article.php?ID=200501805>.
4. СанПиН 2.4.2.2821-10 «Санитарно-эпидемиологические требования к условиям и организации обучения в общеобразовательных учреждениях» (с изм. на 24 ноября 2015 года).
5. Леонова А.Б. Психологические технологии управления состоянием человека / А. Б. Леонова, А. С. Кузнецова. – М.: Смысл, 2007. –311 с.
6. Смирнов Н.К. Здоровьесберегающие образовательные технологии и психология здоровья в школе. – М.: АРКТИ, 2005. – 320 с.
7. Образование и здоровье: диагностика, коррекция и охрана здоровья участников образовательного процесса: Монография / Под ред. О.Ю. Милушкиной. – Новосибирск: Изд. АНС «СибАК», 2016. – 116 с.

МАТКУРБАНОВА ЗУХРА КАДАМБАЕВНА
г. Курск, ФГБОУ ВО «Курский государственный университет»
MatkurbanovaZuhra@mail.ru

ХИМИЧЕСКИЙ ЯЗЫК КАК СРЕДСТВО ДОСТИЖЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ПО ХИМИИ

Данная статья посвящена проблемам преподавания химии в школе, в частности, вопросам формирования и освоения химического языка в методике обучения химии в современной школе.

Ключевые слова: химический язык, предметно-образовательные результаты, современная школа, интеллектуальные навыки.

Современные требования к школьному обучению постоянно изменяются в соответствии с изменениями в обществе, науке, мире технологий. Современный школьник не может справиться с колоссальным потоком информации, с которой он сталкивается ежедневно. Даже высокоразвитая память не может хранить огромный информационный массив. Поэтому в обучении возникают новые задачи, связанные с четким подбором учебных материалов, структурированием курса школьной химии, разработкой методов обучения, позволяющими в течение короткого периода времени получить максимальную информацию [1].

На наш взгляд, одним из способов решения этой проблемы является формирование интеллектуальных навыков - своеобразных рычагов развития человеческого сознания. В изучении химии такой рычаг представляет собой химический язык, который при освоении позволяет понять основные принципы химии ясным, простым и доступным способом [2].

Химический язык играет важную роль на протяжении всего процесса обучения, от предмета исследования до средств достижения знаний. Изучение химии в средней школе предполагает активное использование языка науки. Каждая наука излагает результаты познания на языке, удобном для описания знания, для отражения в них существенного и конкретного.

Язык химической науки включает, помимо естественного языка слов и предложений, очень специфическую часть: химическую терминологию, номенклатуру и символику, или «химический язык». Эта концепция прочно установлена в методологии химии и используется в науке.

Очень важна роль химического языка в эмпирическом познании, в обобщении и систематизации его результатов, а также в теоретических знаниях химии, для теоретического обобщения и систематизации знаний обучающихся.

Его можно использовать как эффективное средство формирования научного мировоззрения, если понимание и смысл знаковой системы химического языка предоставляются в процессе обучения.

В зависимости от содержания уроков химический язык, как метод изучения химии, используется в сочетании с различными средствами и реализует определенные функции.

Например, в сочетании с химическим экспериментом он используется при изучении свойств веществ, признаков и условий реакций.

Использование химического вещества неразрывно связано с чтением и пониманием текстов учебников и учебных пособий. Химические символы и терминология способствуют освещению значимых в тексте и содержании значимых связей между его частями. Химический язык обеспечивает множество объективных действий. В сочетании с другими учебными инструментами он направлен на получение знаний, навыков для их применения на практике [3].

Язык химии включает в себя признаки других наук: элементы математических символов и логики, физические величины, термины общих научных понятий.

Эти функции позволяют ему обобщать, экономически и визуально выражать важные знания. Он стал активным средством изучения химии, описывая его результаты, выражая наиболее важные и характерные черты и объективные отношения в химии.

Особенности языка химии и его методологическое направление создают множество функций в химическом познании:

- быть носителем информации о химических объектах;
- кратко и недвусмысленно обозначать их условными символами и условиями;
- качественно и количественно выражать результаты знания химии;
- формирование понятий и отражение их сущности;
- обобщение и систематизация знаний;
- прогнозирование моделирования новых соединений, методов их синтеза и основных реакций;
- организация мышления, стимуляция поиска, открытия, общения.

Школьный химический язык - это дидактика, переработанная в соответствии с содержанием преподавания языка химии.

В этом отношении реалии школы предъявляют определенные требования к школьному химическому языку:

- доступность и легкость понимания для обучающихся;
- отсутствие загруженности сложными языковыми конструкциями и математическим аппаратом.

Химический язык на всех этапах обучения химии выполняет множество функций:

- является средством передачи и приобретения знаний в соответствии с программой;
- внедрение различных методов деятельности;
- создание связей внутри и между предметами;
- формирование мышления учащихся, а также формирование их мировоззрения.

Правильно сформированный язык химии является эффективным и удобным средством подтверждения единства, многообразия и материальности мира, его диалектики. Способность работать с языком химии и применять ее в разных ситуациях является критерием не только для овладения основами химии, но и для развития мышления ученика. Все действия с языком химии интеллектуальны. Химический язык помогает ученикам осознать объективный смысл предсказательных возможностей теории в познании окружающего мира [4].

Для организации обучения важно знать методические подходы к применению химического языка. История, методология и методика преподавания химии определяют общепринятый подход к его изучению. Он заключается в постепенном изучении теорий и содержания химического языка по этапам, совпадающим с историческими уровнями его развития, в активном разъяснении исторической основы. Это особенно наглядно проявляется в изучении химической символики. После того как язык усвоен, обучающиеся могут применять его как важнейшее средство формирования научных понятий. Взаимосвязь химического языка и понятий объясняется принципом единства формы и содержания – т.е. становится явным понятийный подход.

Химический язык используется на всех этапах обучения химии, и он выполняет много функций в этом процессе. С его помощью знания о программе передаются и приобретаются, формируются химические концепции, осваиваются различные методы деятельности, создаются внутрисубъектные и межпредметные коммуникации, развивается мышление учеников, формируется их мировоззрение.

Таким образом, химический язык является наиболее важным средством преподавания химии, использование его способствует всестороннему развитию обучающихся.

Список литературы

1. Радаева О.В. Роль научного языка на уроках химии [Текст] // Химия: Методика преподавания. – 2005. - №7 – С.27-29.

2. Рогожин О.В. Развитие интеллектуальных умений школьников / Химия: Методика преподавания. [Текст] // О.В. Рогожин– 2004. - №5 – с.43-47.

3. Фаязов Д.Ф. Формирование умений учащихся пользоваться химическим языком / Химия в школе. [Текст] // Фаязов Д.Ф – 1983. - № 2 –С.33-34.

4. Шаповаленко С.Г. Методика обучения химии в восьмилетней и средней школе. – М.: Учпедгиз, [Текст] / С.Г. Шаповаленко, С.963-667.

МЭН СЯНЬЛИНЬ

Хэбэй, Китайская народная республика, Хэбэйский профессиональный
внешнеторговый экономический институт
yakupovna@rambler.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ К ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Раскрыта актуальность проблемы, указывается на необходимость выявления педагогических условий подготовки студентов к инновационной деятельности, анализируются понятия «инновация», «инновационная деятельность». Уточнено понятие готовности студентов к инновационной деятельности, выделены три вида инновационной деятельности.

Ключевые слова: инновация, инновационная деятельность, готовность специалиста к инновационной деятельности.

Актуальность проблемы формирования готовности студентов к инновационной деятельности отражена в нормативных документах: «Стратегия инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 года», «Федеральная целевая программа развития образования на 2013-2020 годы», Федеральный закон № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», Государственная программа Российской Федерации «Экономическое развитие и инновационная экономика» и др.

В настоящее время выдвигаются требования не только к содержанию труда, квалификации, но и к профессиональному мастерству, гибкости, мобильности, ответственности, активности специалистов.

Необходимо выявлять новые педагогические условия, которые обеспечили бы подготовку конкурентоспособных специалистов. Конкурентоспособность включает не столько профессиональный, сколько индивидуально-личный компонент, сочетание индивидуальных устойчивых качеств, способностей, состояний и потребностей для продуктивного функционирования в профессиональной деятельности.

По утверждению психологов, человек приобретает способности и качества в процессе жизнедеятельности, а также саморазвития для удовлетворения своих потребностей и желаний, для возможности и деятельности в обществе, он становится личностью [1]. Если специалист не развит как личность, он не станет профессионалом, имея только знания, навыки и умения, в общем и профессиональном отношении. В связи с этим для развития личности будущего специалиста важно совершенствовать его профессиональные, социально-психологические, организационные качества и способности [3; 4]. При взаимодополнении последние составляют целостность как важное комплексное личностное свойство специалиста.

Требования, которые предъявляются к современному специалисту: стремление к постоянному повышению своего профессионального уровня, быстрая адаптивность к революционным переменам в своей и смежной специальностях, творческое мышление, способность к всестороннему анализу профессиональных задач, быть в курсе достижений научно-технического прогресса [4, с. 28].

Основой оптимального и результативного осуществления индивидом профессиональной мобильности и вхождения современного специалиста в область профессиональной деятельности является сформированность вышеуказанных качеств (профессиональных, нравственно-психологических). Наиболее значительные характеристики профессиональной деятельности нам позволил выявить анализ работ (Р.У. Богданова, А.Б. Горстко, Н.Н. Грачев, Б.А. Душков, Г.С. Мигиренко, А.И. Половинкин и др.): сознательность, предметность, социальность, способность к профессиональной деятельности, видеть проблему целостно и системно, интегрировать, синтезировать и анализировать знания.

Сегодня возросла потребность в подготовке будущих специалистов к инновационной деятельности в РФ и КНР в целях повышения конкурентоспособности сотрудников, организаций, государств; проблема формирования готовности будущих специалистов решается на международном уровне на основе интеграции предпосылок из разных наук и сфер деятельности. На основании изучения исторических этапов развития проблемы, анализа и обобщения научных достижений и международного опыта в современный период выявлена тенденция активизации подготовки специалистов к инновационной деятельности.

Решение проблемы становится более тесно связанным с профессиональной сферой, что требует выявления особенного в формировании готовности студентов к инновационной деятельности.

Чтобы дать определение готовности студентов к инновационной деятельности, необходимо определить вспомогательные понятия «инновация» и «инновационная деятельность». Для понимания сущности инновации проанализированы основные подходы к определению этого понятия. В нашем исследовании мы присоединяемся к позиции ученых (М. Альберт, М.Х. Мескон, Ф. Никсон, Б. Санто, К. Фримен, Ф. Хедоури и др.), которые трактуют инновацию как явление, охватывающее весь цикл деятельности по разработке, освоению и внедрению новации (новшества). При этом в нашем исследовании мы оперировали тремя видами инноваций, выявленных В.С. Новиковым [2]: инновация-процесс (разработка, освоение, внедрение новой технологии или процесса снижения стоимости продукта), инновация-продукт (разработка, освоение, внедрение новых проектов, ресурсов) и инновация-сервис (разработка, освоение, внедрение новых условий и услуг).

Опираясь на определения инновации, а также на характеристику профессиональной деятельности специалиста, выявленную в результате изучения профессиональных и образовательных стандартов, дадим следующую дефиницию: инновационная деятельность специалиста – это вид его профессиональной деятельности, включающей организацию и реализацию в профессиональной сфере инновационных проектов.

В соответствии с взятым за основу определением инновации, нами выявлены три вида инновационной деятельности: а) разработка новации (включает маркетинговые исследования, выявление проблем, поиск или разработку новации); б) освоение новации (приведение в соответствие новации и условий, в которые она будет внедрена); в) продвижение или внедрение новации. Осуществление инновационной деятельности требует от специалиста соответствующей готовности к этому виду профессиональной деятельности. Под готовностью специалиста к инновационной деятельности мы понимаем сложное интегративное качество личности, включающее когнитивную, конативную и психологическую составляющие, необходимые для создания, освоения и продвижения на туристский рынок инновации-процесса, инновации-продукта и инновации-сервиса.

Обоснованы необходимость и взаимная обусловленность всех составляющих. Для исследования образовательного процесса, направленного на формирование готовности будущих специалистов к инновационной деятельности, использован метод моделирования. Модель формирования готовности студентов к инновационной деятельности разработана с использованием системно-праксиологического и процессного подходов. Потребность опираться на системно-праксиологический подход обусловлена тем, что в нашем исследовании: а) формирование готовности будущего специалиста к инновационной деятельности необходимо осуществлять непосредственно в инновационной деятельности, в период про-

хождения практик в конкретных организациях; б) особенностями образовательного процесса в КНР.

Системно-праксиологический подход послужил методологической основой достижения следующих результатов исследования:

- обоснования выбора и взаимосвязей компонентов готовности к инновационной деятельности (когнитивной, психологической, конативной) будущих специалистов;
- выявления аспектов и взаимосвязей видов деятельности студентов в образовательном процессе (практической, квазиинновационной и инновационной);
- системного описания модели формирования готовности будущих специалистов к инновационной деятельности и организационно-педагогических условий ее функционирования (состава компонентов, структуры, функций и развития).

Необходимость применения процессного подхода, исследованием обусловлена потребностью выбора адекватного методологического основания для изучения сложного процесса формирования, рассматриваемого как набор (совокупность) процессов.

Процессный подход предполагает не только реализацию процесса, но и управление (самоуправление) исследуемым процессом. При исследовании формирования готовности будущих специалистов к инновационной деятельности мы изучали внутренний и внешние (теоретический и инновационно-праксиологический) подпроцессы.

Системность действий является главным требованием к процессу. Поэтому процессный и системно-праксиологический подходы используются в исследовании как взаимно дополняющие.

Формирование готовности будущих специалистов к инновационной деятельности как процесс представляет собой последовательность теоретического и инновационно-праксиологического подпроцессов, происходящих во взаимосвязи с внутренним процессом формирования готовности.

Список литературы

1. Беляев, Б.В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам [Текст] / Б.В. Беляев. – Москва, 1965. – 416 с.
2. Новиков, В.С. Инновации в туризме [Текст] / В.С. Новиков. – М.: Академия, 2007. – 208 с.
3. Татьянаенко, С.А. Профессионально важные качества личности современного инженера [Текст] / С.А.Татьяненко. - «Актуальные вопросы педагогики и психологии»: материалы международной заочной научно-практической конференции. Часть I. (01 августа 2011 г.) - Новосибирск: Изд. «ЭНСКЕ», 2011. -152 с.
4. Шукшунов, В. Университетское техническое образование: концептуальные основы [Текст] / В. Шукшунов, Б. Лазовский, М. Буланова-Топоркова // Высшее образование в России. - 2004. - № 10. - С. 19-30.

MEŻYK ALEKSANDRA
Cracow, Poland, Pedagogical University of Cracow
aleksandrmezyk@gmail.com

CULTURAL ADAPTATION OF STUDENTS OF THE POLISH-RUSSIAN EXCHANGE

The article deals with the issue of cultural adaptation based on the example of students Polish-Russian exchange.

Key words: cultural adaptation, cultural shock, students/

For a modern student, the world is beginning to shrink because we live in a time of a global village in which the borders slowly cease to have any meaning in the communication process.[1] The world is developing a network of international connections for harmonious intercultural cooperation. One of such methods of international cooperation are foreign exchanges enabled by modern education. Such programs provide the student with various ways of looking at the world. In this context, we will take a closer look at the cultural adaptation of students of Polish-Russian exchanges.

Such exchanges between universities, in this case Polish-Russian ones, make it possible to counteract prejudices that burden relations between neighboring countries. There are many such prejudices. They mainly result from historical Polish-Russian experience, cultural difference, mutual stereotypes, as well as a different view of reality. These exchanges eliminate the above tendencies, allow to get to know the neighbor better - his culture, language and tradition, and thus enable Polish-Russian dialogue which is so important for both nations.

For a student staying abroad, cultural adaptation is very important, ie adaptation to the conditions, way of education, pace and mentality of neighbors' lives. "Polish-Russian adaptation" is simpler because both countries have common civilizational signs - a network of mutual connections. This allows better adaptation of the student to new conditions and the elimination of cultural shock. However, such a shock is also encountered especially in the first days of staying abroad. This is a normal reaction to stimuli different from those known.

The mentioned cultural shock can take two poles: firstly, it is a temporary mental illness related to confusion and, secondly, it is an opportunity to learn and deepen the competences. Often in the adaptation process, these two poles are interwoven. It also happens that even people with cultural competences are shocked. Therefore, in this case the student exchange is helpful because the student's adaptation is much faster. The student staying in the scientific environment continues to deepen his knowledge of his interests, as in the home university. In addition, it is surrounded by a group of people who express common educational interests. This allows you to get in touch faster. In addition, the scientific community is responsible for the appropriate adaptation of the student to the lectures. As far as the language barrier is concerned, both the Pole in Russia and the Russian in Poland acquire language skills faster because both languages come from Slavic groups.[2] This is crucial because the exchange of ideas is an important element of belonging "here and there".[3] It should be remembered that the exchange is not only duties, but also time for relaxation and tourism. This approach builds a positive image of exchange and encourages adaptation. Students certainly do not have to worry about the culinary shock because many dishes are very similar. Polish - Russian delicacies that can be found in both countries include: various types of dumplings, pancakes, herring, meat jelly or cold soup. However, it is worth trying these delicacies that are different from the known ones.

In addition, students can participate interchangeably in Catholic and Orthodox services, as both Orthodoxy and Catholicism share the common ground of the Christian religion. It is worth participating in various festivals and celebrations, this allows you to get to know the native culture and traditions of your neighbor.

It is clear from the above arguments that contemporary Polish-Russian relations thanks to various international initiatives can be shaped through dialogue. Certainly, the university exchange

makes it possible to get to know two Slavic souls better. Cultural adaptation is therefore important in order to enable an efficient education for the student, but it is also necessary for shaping a cross-cultural man without barriers and prejudices. It is important that the scientific communities accepting exchange students should consider adaptation problems and support mutual relations becoming an intercultural animator.

References

1. M. Chutnik, *Szok kulturowy przyczyny, konsekwencje, przeciwdziałanie*, Universitas, Kraków 2007, s.13
2. A. Krygiel – Łączkowska, *Europejczycy, Słowianie, Polacy. Na czym polega pokrewieństwo językowe? (propozycja rozdziału podręcznika do nauczania treści historycznojęzykowych na studiach I stopnia)*, http://pmichal-kwartez.home.amu.edu.pl/teksty/teksty2011_1_5/Krygiel.pdf, 18.04.2019
3. Lbidem, s. 111.

МУЛЮКОВА АСЕЛЬ ГАЛЕЕВНА

г. Челябинск, ФГБОУ ВО «Южноуральский государственный гуманитарно-педагогического университет»
asel.kushtaeva@mail.ru

ДОВУЗОВСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ЭТАПЫ И ФУНКЦИИ

В статье раскрыта кратко историография, выявлены предпосылки становления довузовского образования. Выделены факторы существования подготовительных отделений. Представлены педагогические функции довузовского образования.

Ключевые слова: довузовское образование, подготовительное отделение, ЕГЭ, фактор, функции

Исследователи феномена довузовского образования (Н.Н. Загузина, Г.Т. Полежаева, А.Б. Меркулов, И.И. Лошакова, Э.Е. Чеканова, Д.О. Медведева и др.) считают, что довузовское образование является элементом образовательной системы, существование которой обусловлено отсутствием взаимосвязи школа-вуз. В настоящее время существуют разные формы довузовского образования: подготовительное отделение вуза, подготовительные курсы, университетские классы, репетиторство и т.п. Социально-экономические, политические общественные определяли изменение форм и функций довузовского образования в течение всего XX в. Соответственно, можно выделить два этапа: 1) советский – 1919-1992 гг. и 2) с 1992 г. – по сегодняшний день – российский.

Советский этап. Первой формой довузовского образования были рабочие факультеты. Появление рабочих факультетов было обусловлено произошедшими революционными изменениями в российском обществе в 1917 г. и последующей Гражданской войной, ставших причинами утраты слоя квалифицированных специалистов, что повлекло необходимость формирования управленцев, интеллигенции, инженеров нового советского общества. Однако, подавляющая часть населения российского общества относилась к низшим слоям: крестьянству и рабочему классу, которые в Российской империи не имели права на образование. Накануне революции 73% российского населения не умело читать и писать. Неграмотность крестьянства достигала 85 %, среди нерусских народов – 98-99%; 48 народностей вообще не имели письменности [7; 5]. Поэтому историк М.Н. Покровский выступил с инициативой создания промежуточной школы между средней и высшей. «Целью рабочих факультетов было подготовить рабочих и крестьян для поступления в вузы страны по причине недостаточной подготовленности пролетарских масс к занятиям в стенах высшей

школы, особенно по предметам высшей школы».² Согласно декрету СНК РСФСР от 2 августа 1918 г. «О правилах приема в высшие учебные заведения РСФСР» трудящимся, достигшим 16 лет, было предоставлено право поступать в высшую школу без документов об образовании, что повлекло огромный поток абитуриентов

На рабочие факультеты принимались рабочие и крестьяне от 16 лет, делегированные производственными Союдами, фабрично-заводскими комитетами, партийными отделами работы в деревне, Волостными, Уездными, Губернскими Исполнительными Комитетами, а также добровольцы с предоставлением рекомендаций выше перечисленных органов³. Для зачисления нужно было уметь читать, писать и считать. В 1920-21 гг. был установлен срок обучения на дневном отделении – 3 года, вечернем – 4 года. Для лиц, обучающихся на подготовительном отделении, предоставлялось общежитие и гарантировалось материальное обеспечение. Обучение приравнивалось к работе на производстве, и принятые несли учебную повинность со «строжайшим контролем над занятиями на основании особых правил, установленных Народным Комиссариатом Просвещения» [7; 8]. Рабфаковцы были приравнены в правах со студентами, это обстоятельство вызывало разные мнения.

К середине 30-х годов благодаря окончательному оформлению системы общего образования в СССР (унификация требований, наличие педагогических кадров) потребность в рабочих факультетах уже исчерпала себя. Вступительные экзамены в высшие учебные заведения были введены в 1932 г., а последний рабфак был закрыт в октябре 1941 г.

В 1969 г. деятельность рабочих факультетов при вузах была возобновлена в директивном порядке, но уже в виде подготовительных отделений. Задачами подготовительных отделений при вузах были регулирование социального состава студенчества и создание условий для поступления в вузы абитуриентов – колхозников, рабочих, демобилизованных из СА. Причиной возобновления деятельности курсов по подготовке к обучению в вузе стал разрыв в уровне подготовки советского школьника и требованиями высшей школы к абитуриенту и студенту. Этот разрыв был связан с демографическим подъемом, утверждением системы советского общества (оформлением элиты, престижных профессий), научно-техническим прогрессом и, по мнению О.В. Власовой, социальным расслоением советского общества [5; 94]. Соответственно, высшее образование в советском обществе становилось мощным лифтом социальной вертикальной мобильности. Как следствие, это привело к усложнению вступительных экзаменов в вузы. Эта ситуация породила потребность в репетиторах, платных курсах и подготовительных отделениях при вузах.

В Постановлении ЦК и Совета министров № 681 от 20 августа 1969 года была описана форма обучения на подготовительном отделении (очная, заочная, вечерняя), сроки освоения программы (8 месяцев с отрывом от производства, 10 месяцев без отрыва от производства), кадровый педагогический состав, материальное обеспечение обучающихся, условия их проживания⁴.

Новый этап – российский – был ознаменован структурными общественными изменениями: переходом к рыночным отношениям, провозглашении демократических ценностей, отходом от уравнительного распределения благ и т.д. В принятой в 1993 г. Конституции РФ провозглашалось право на получение высшего образования на конкурсной основе.

Переход к рыночной экономике в корне изменил систему образования: образовательные учреждения постепенно переходили на систему самофинансирования, что повлекло за собой конкурентную борьбу между вузами за абитуриента. Усугубил ситуацию демографический кризис 90-х гг, ставший причиной того, что с 2007 г. российские вузы столкнулись с ограниченным количеством абитуриентов. Это ситуация обострила конкуренцию между вузами и, как следствие, оформлению новых форм довузовской подготовки. В частности,

² Постановление Народного комиссариата Просвещения «Об организации рабочих факультетов при университетах» от 9 ноября 1919 г. ст. 443. // istmat.info/node/38480

³ Декрет Совета Народных Комиссаров № 381. «О рабочих факультетах» // <http://istmat.info/node/42547>

⁴ «Об организации подготовительных отделений при высших учебных заведениях». Постановление ЦК и Совета министров № 684 от 20 августа 1969 г.

складывается взаимодействие вузов и школ через образовательные комплексы, университетские классы, создание школ, лицеев при университетах, т.е. по сути работа с потенциальным абитуриентом происходила практически с 8, 9 класса. Подготовительные отделения, подготовительные курсы готовили к поступлению в конкретный вуз на платной основе⁵. Слушатели таких курсов проходили специальные экзамены, тестирования, олимпиады, позволявшие быть зачисленным досрочно. Деятельность подготовительных отделений регулировалась ст.26, ст.45 о дополнительном образовании в общеобразовательных учреждениях и образовательных учреждениях профессионального образования за пределами определяющих их статус основных образовательных программ ФЗ «Об образовании» 1992 г⁶. В конце 90-х гг. в результате реформирования системы образования Министерство образования и науки РФ перестало финансировать деятельность подготовительных отделений, поэтому некоторые вузы перешли на коммерческую основу всех форм довузовской подготовки. Поэтому справедливо мнение Полежаевой Т.Г., Меркулова А.Б. отмечающие что причиной того что российском законодательстве нет определения довузовская подготовка является ориентация на решение утилитарной задачи – поступление абитуриента в вуз и зарабатывать денег университетом» [8].

С 2009 г. существование подготовительных отделений обусловлено следующими факторами: популярность высшего образования, высоким числом абитуриентов, несоответствием баллов ЕГЭ, получаемых выпускниками при окончании школы и баллов, необходимых для поступления в вуз, расхождением в требованиях к подготовке выпускника среднего уровня общего образования и формой вступительных испытаний, больше ориентирующихся на знания.

Начало этого периода ознаменовано переходом системы российского образования к единым стандартизированным тестам, позволяющим выявить уровень подготовки абитуриента. ЕГЭ – это форма выпускных экзаменов среднего полного общего образования и вступительных экзаменов при поступлении в вуз. Переход к ЕГЭ в РФ начал осуществляться с 2001 г. в рамках эксперимента, с 2009 г. ЕГЭ стал единственной формой аттестации выпускников. Переход российской системы образования к единому тестированию, бакалавриату, магистратуре является следствием того, что в начале 2000-х гг. РФ стала участницей Болонского процесса, целью которого является интернационализация и унификация высшего образования в Европе.

С 2009 г. ЕГЭ по всем предметам стал обязательным на всей территории РФ: каждое высшее учебное заведение обязано проводить конкурсное зачисление в вуз по результатам ЕГЭ.

Введение ЕГЭ решало несколько задач: проведение унифицированной, независимой государственной итоговой аттестации выпускников общеобразовательных учреждений, обеспечение поступления абитуриентов в вузы и ссузы без дополнительных вступительных испытаний и борьба с коррупцией, расширение доступа к высшему образованию разных абитуриентов.

Соответственно, на данном этапе довузовское образование выполняет следующие педагогические функции: профессиональное самоопределение абитуриентов, подготовка к ЕГЭ, адаптация к обучению в вузе и студенческой среде. Социальными функциями довузовского образования являются обеспечение доступности дальнейшего профессионального образования для абитуриентов, повышение социальной мобильности, социально-бесконфликтное преодоление барьера «школа-вуз», социализация молодежи; осуществление «социальной амортизации» и обеспечение социальной устойчивости общества [6].

⁵ Письмо Минобразования РФ от 21.02.2000. О рекомендациях по организации работы подготовительных отделений образовательных учреждений высшего профессионального образования.

⁶ ФЗ «Об образовании» от 1992 г. // http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_1888/

Сложившаяся социальная структура российского общества, различия в образовательных программах школ, разница в уровне подготовки выпускников из различных регионов и образовательных учреждений различной направленности стали причиной возрождения подготовительных отделений при вузах, краткосрочных и долгосрочных подготовительных курсов к ЕГЭ, университетских классов, репетиторства.

Список литературы

1. Постановление Народного комиссариата Просвещения «Об организации рабочих факультетов при университетах» от 9 ноября 1919 г. ст. 443 // istmat.info/node/38480
2. Декрет Совета Народных Комиссаров № 381. «О рабочих факультетах» // <http://istmat.info/node/42547>
3. «Об организации подготовительных отделений при высших учебных заведениях». Постановление ЦК и Совета министров № 684 от 20 августа 1969 г. / Электронный фонд правовой нормативно-технической документации: <http://docs.cntd.ru/document/9006349>
4. Письмо Минобразования РФ от 21.02.2000. О рекомендациях по организации работы подготовительных отделений образовательных учреждений высшего профессионального образования / Официальный сайт компании «Консультант Плюс»: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_99210/
5. Власова, О.В. От рабочего факультета до факультета довузовской подготовки: эволюция и преемственность [Текст] / О.В. Власова // Гуманитарные науки. – 2013. – № 2 (10). – С. 92-96.
6. Медведева, Д.О. Трансформация социальных функций довузовской подготовки в современном российском обществе. Социологический аспект: дис. ... канд социол. наук. – Екатеринбург, 2013.
7. Павленко, В.Д. Мы вышли из рабфака [Текст] / В.Д. Павленко. – Челябинск: ЧГПУ, 2010. – 262 с.
8. Полежаева, Г.Т., Меркулов, А.Б. Место и роль довузовской подготовки в современном образовании [Электронный ресурс] / Г.Т. Полежаева, Меркулов А.Б. // Решетневские чтения – 2014.– Киберленинка: электронная библиотека. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/mesto-i-rol-dovuzovskoy-podgotovki-v-sovremennom-obrazovanii>

**МУСТАФИНА САБИНА РАВИЛЬЕВНА,
СЕРАЛПЕВА АДЕЛИНА РЕНАТОВНА**

г. Астрахань, ФГБОУ ВО «Астраханский государственный университет»
sharan363@gmail.com

РОЛЬ МУЗЫКИ В ПРОЦЕССЕ ВОСПИТАНИЯ ПОДРОСТКОВ

В последнее время появляется все больше и больше литературы о последних исследованиях, которые подтверждают важность развития музыки в подростковом возрасте. Тем не менее, эта интригующая литература не знакома многим психологам-разработчикам, возможно, из-за недостатка коммуникации между исследователями и из-за тенденций публикации в журналах развития. В связи с этим в свете недавних эмпирических исследований обсуждаются три аргумента: музыка влияет на важные аспекты развития подростков; музыка может представлять защитный фактор и фактор риска; и музыка может служить вспомогательным компонентом в профилактике и вмешательстве. Поэтому предлагается, что музыка является ресурсом развития в подростковом возрасте.

Ключевые слова. Музыка, воспитание, подростки, воспитание подростков.

На протяжении всей истории важность музыки замечалась многими эрудитами (например, Аристотелем, Конфуцием, Эйнштейном, Ницше, Платоном, Сартром). Чарльз Дарвин отметил эмоциональную потенцию музыки, ее полезность для ухаживания среди животных, и он предположил, что музыка, вероятно, была адаптивной для полового отбора в ходе эволюции человека [1]. В первой половине двадцатого века музыка превратилась в значительную область исследований в области психологии. Ученые книги уже были опубликованы, например, «Социальная психология музыки» Пола Р. Фарнворта в 1954 году. Также были созданы профессиональные организации; например, Национальная ассоциация музыкальной терапии (ныне Американская ассоциация музыкальной терапии) была основана в 1950 году.

Музыка может иметь много социально-психологических последствий и значений для людей в разные периоды их развития. Это может быть колыбельная матери, выражение художника, мечта и профессия исполнителя, страсть и досуг слушателя, атмосфера социального окружения и символ традиций. Музыка является ресурсом значительной интеллектуальной, художественной, культурной, технологической и экономической широты и глубины. Миллиарды долларов инвестируются и генерируются музыкой во многих областях (например, в сфере искусства, развлечений, образования, науки), в то время как серьезные правовые последствия и социальные проблемы касаются несанкционированного обмена музыкой. Особенно молодые люди посвящают огромное количество времени и денег прослушиванию музыки, в то время как технологическая индустрия ловко настраивает музыкальные предпочтения на яркие образы, чтобы привлечь внимание. Таким образом, слушание музыки особенно важно и повсеместно распространено в современной жизни подростков и социализирующих медиа.

Подростковый возраст связан с перестройкой организма ребенка — половым созреванием. И хотя линии психического и физиологического развития не идут параллельно, границы этого периода значительно варьируются. Одни дети вступают в подростковый возраст раньше, другие — позже, пубертатный кризис может возникнуть и в 11, и в 13 лет. Начинаясь с кризиса, весь период обычно протекает трудно и для ребенка, и для близких ему взрослых. Поэтому подростковый возраст иногда называют затянувшимся кризисом [2].

В последние десятилетия педагоги и психологи развития задаются вопросом, оказывает ли музыка какое-либо существенное влияние на некоторые биологические, психологические и социальные факторы, влияющие на подростков [4]. Ответ может заключаться в следующих тезисах.

С эволюционной точки зрения музыка может быть развитым психологическим механизмом, поскольку она потенциально может адаптировать нашу способность к выживанию с точки зрения лучшего выбора партнера, социальной сплоченности, синхронных групповых усилий, развития восприятия, развития двигательных навыков, уменьшение конфликтов, безопасное времяпровождение, межкультурное общение культуры и саморегуляция. С современной точки зрения музыка опосредуется и влияет на некоторые из наших биологических структур и процессов. Результаты исследований головного мозга и нейровизуализации показывают, что музыкальная обработка встроена в сложную сеть корковых и подкорковых путей. Музыка активирует участки головного мозга отвечающие за в удовольствие, помогает в стрессе и социальных связей. Исследования также показывают анальгетические эффекты для музыки.

Музыка имеет социальные эффекты, которые настолько заметны, что Харгривз и Норт утверждают, что «музыка имеет много различных функций в жизни человека, почти все из которых, по сути являются социальными» [5]. В младенчестве колыбельные способствуют развитию фундаментальной социальной связи, а именно материнской привязанности, потенциал, с помощью которого музыка стимулирует и модулирует межличностные отношения в общественных мероприятиях (например, концерты, спортивные мероприятия, вечеринки, даты, танцы, церемонии, митинги, обеды). Когда люди знакомятся, они часто ис-

пользуют музыкальные предпочтения, чтобы управлять социальными впечатлениями, оценивать сходство друг друга и тонко приобретать социальное восприятие личности и ценностей человека, с которыми они встречаются. Например, музыкальные вкусы обычно используются в качестве разумных критериев социального соответствия друг другу в Интернете подростками. Таким образом, музыкальные вкусы могут быть использованы в качестве «значка» о личности и социальном статусе. Люди также разрабатывают социальные схемы и даже стереотипы о поклонниках разных музыкальных жанров, и это может влиять на межгрупповую динамику путем формирования внутригрупповых и аутгрупповых групп, основанных на разных музыкальных вкусах.

Огромное количество времени, подростки посвящают музыке, что делает их молодыми опытными слушателями. Более того, их время, затрачиваемое на прослушивание музыки, продолжает увеличиваться благодаря все большему количеству портативных компьютеров и поддерживающих устройств. Это подчеркивает своевременность изучения музыки среди подростков интернет-поколения.

Список литературы

1. Дарвин Чарльз Р. Происхождение человека и половой отбор/ Перевод проф. И. Сеченова. — СПб.: Типография И. Н. Скороходова, 1896. — 446 с.
2. Кулагина И.Ю. Возрастная психология: развитие ребенка от рождения до 17 лет / Ун-т Рос. акад. образования. -- 5-е изд. - Москва : Изд-во УРАО, 1999. – 175 с.
3. Горлова, Н. А. Современные дети и их возможности // Инновации в воспитании и обучении современных детей в контексте мультилингвального образования: обмен опытом: сб. науч. тр. - М.: Изд-во Москов. пед. гос. ун-та, 2010.
4. Алейникова Н. Г. Воспитание и развитие личности в музыкально-творческой деятельности // Кант. 2015. №4 (17). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vospitanie-i-razvitielichnosti-v-muzykalno-tvorcheskoy-deyatelnosti> (дата обращения: 21.04.2019).
5. Крамер А. Ю. Аудиокультура: заметки к мультидисциплинарному исследованию // Вестник РХГА. 2016. т.17. вып.4. С.299-315.

**OGONOWSKA AGNIESZKA,
WARŻAŁA ALEKSANDRA**

Cracow, Poland, Pedagogical University of Cracow
aleksandra.warzala@gmail.com

MUSICAL EDUCATION ON THE EXAMPLE OF VOCAL AND ACTING COLLEGE NAMED BY DANUTA BADUSZKOWA IN GDYNIA

Correlation between education and self-study, problem of circumstances and factors of personality development as part of the educational process, the essence and characteristics of the educational process, leading areas of educational work in different time periods.

Key words: musical, music theatre, actors.

The key to the success of modern musical theatre are both highly qualified producers and well-educated, comprehensive actors. The Gdynia's theatrical and musical circle set up an educational institution that educates artists for the needs of musical theatre. These are people who are able to dance and sing and act and present all the skills needed for realization of different acting forms typical for music stage.

Gdynia has become a city, where a school for needs of musical theatre was established.

This idea was related to the vision of the theatre by Danuta Baduszkowa. It was her, the director, the artistic manager, and then the manager of the Musical Theatre in Gdynia, who opened a college of vocal and acting training. She decided to set up a school, which can educate an artist in

every possible way – both an actor, a singer, and a dancer, who knows the requirements of nowadays modern performance. Lessons in this new school started on October 4th in 1966.

Vocal and Acting Studio working at the musical Theatre in Gdynia had many tasks to realize. Although they did not have all educational rights (lack of all attributes, like student cards, student record books, diplomas, no winter breaks) but the level of teaching and practical lessons on a stage were gradually executed, cooperating with the director, a conductor, a stage designer and a choreographer. It should be emphasized that the Studio was an important part of the theatre, and the schedule of its classes resulted from the theatre's work plan and was implemented every week.

The teaching system allowed the students to take up at the age of 25 (for men) and 21 (for women). The prerequisite for admission to the Studio was passed entrance exam, which checked the voice and auditory predispositions, and also mobility and appearance.

Positive evaluation of the examination committee was the basis for the involvement of a member of a vocal group in the theatre and inclusion in the current repertoire.

The studies lasted for four years and after the third year of studies students were granted a discharge by the State Verification Committee of the Ministry of Culture and Art. The fourth year was a diploma year, ending with a verification exam. The main requirement was for a student to play a character in a theatrical performance in a spectacle specially prepared by teacher-director.

The obligatory subjects at the beginning of the Studio were (among others), solo singing, voice emission, music (solfege, theory, history), interpretation of a poetry and a prose, elementary acting tasks, dancing, fencing and technique and expressiveness of pronunciation.

The students were very absorbed by the satisfying classes in the Studio. The working day usually started at eight a.m. with class lessons and ended at ten p.m. with a performance, throughout a week, including Sundays. This period of the first long years of studying was particularly troublesome for those who did not live in a city, until the Actor's House was built. Additional "attractions" were provided by lack of exercise rooms, the necessity of providing lessons in cloakrooms and accidental places. It was at the time when the Studio headquarters was located at Bema Street [1].

The Vocal and Acting College in Gdynia works to these days.

Over the years the school has developed and many things have changed, like structures and applicable laws, statutes and recruitment rules. Students graduated from this college are the core of many Polish drama theatres and, above all, musical theatre.

References

1. S. Kitowski, *Musical, operetki, wodewile...*, Gdynia 2008.

**ПАВКИНА ВАЛЕРИЯ ДМИТРИЕВНА,
ШИШКОВА НАТАЛЬЯ ДМИТРИЕВНА**

г. Астрахань, Астраханский государственный университет
valery.999@mail.ru

ВЛИЯНИЕ НЕТРАДИЦИОННЫХ ТЕХНИК РИСОВАНИЯ НА ВОСПИТАНИЕ ДОШКОЛЬНИКА

В данной статье уделяется внимание значению нетрадиционного рисования для развития мелкой моторики рук, в частности подготовке к письму в дошкольном образовательном учреждении; выделяется роль нетрадиционного рисования в развитии и совершенствовании психических процессов и творческих способностей детей. Нетрадиционные техники рисования уменьшают эмоциональную напряженность, агрессию, повышает уверенность в себе.

Ключевые слова: мелкая моторика, творческие способности дошкольника, нетрадиционные техники рисования.

Актуальность данной темы заключается в потребности развития дошкольника и определяется не только совокупностью знаний, умений и навыков, а наличием личностных качеств, обуславливающих психологическую готовность ребенка к школе. Развитие ребенка должно происходить в игре, а не в образовательной деятельности.

Судя по статистике, на современном этапе дети, поступающие в школу, имеют низкий уровень развития мелкой и крупной моторики. Это проявляется в отсутствии умения: слушать, соблюдать правила, начертить прямую линию, вырезать по контуру из бумаги и т.д. Бывают случаи, что у детей не развита координация, что впоследствии приводит к тому, что ребенок не может беспрепятственно адаптироваться к обучающему процессу в школе.

Дошкольное детство — короткий, но важный период становления личности. В эти годы ребенок приобретает первоначальные знания об окружающей жизни, у него начинает формироваться определенное отношение к людям, к труду, вырабатываются навыки и привычки правильного поведения, складывается характер [1].

В школе развитие моторики и координации движений пальцев рук играет важную роль, например, ребенок должен обладать развитостью моторики для того, чтобы успешно овладеть навыком письма.

Важно заметить, что педагог в процессе своей деятельности создает благоприятный климат для развития таких важных качеств, как любознательность, инициативность, креативность мышления, самостоятельность. Ребенку предоставляется богатый выбор техник рисования: набрызг, кляксография, рисование пальцем [2].

Достаточно простой в применении является техника «набрызг». Ее суть состоит в разбрызгивании каплей краски. У маленьких детей она может получиться не сразу, но, несмотря на это, работа приносит удовлетворение. Для рисования в технике «набрызг» требуются акварельные краски или гуашь, зубная щетка и стека, плоская палочка, карандаш, пластиковая линейка или расческа (по выбору).

Кляксография — это отличный способ весело и с пользой провести время, проэкспериментировать с красками, создать необычные образы. Ей с удовольствием занимаются и взрослые и дети. В основе этой техники лежит обычная клякса. В процессе рисования сначала получают спонтанные изображения. Затем дорисовываются детали. Кляксография помогает формировать умение передавать силуэтное изображение, отрабатывать навыки работы красками, кистью. Также она отлично развивает творчество, воображение, фантазию, воспитывает эстетическое восприятие произведений изобразительного искусства, внимание, целеустремленность, развивает глазомер и координацию, с успехом применяется педагогами и психологами на коррекционных занятиях [3].

У детей использование нетрадиционных техник рисования вызывает радость, снимает страх перед краской, боязнь неудачи в процессе рисования. Нетрадиционные техники рисования развивают зрительно-моторную координацию. При соприкосновении детских рук с краской происходит познание маленькими художниками ее свойств: густоту, твердость, вязкость. (Рисование пальцем, руками, ладонью, кулаком). Также развивается мелкая моторика рук (кистей, пальцев).

Дети постарше используют цвет для выражения настроения, они больше посвящаются в экспериментальную деятельность.

Посредством изобразительной деятельности можно познать действительность, поэтому она играет важную роль в умственном развитии детей, что в свою очередь резонирует с речью детей. Не секрет, что речь детей напрямую связана с мелкой моторикой пальцев рук. Занятия подобного рода деятельностью развивают творческое воображение ребенка, развивают мускулатуру рук, координацию движений, способствуют развитию мышления (анализ, сравнение).

С помощью нетрадиционных техник рисования дети знакомятся с формой, цветом, размером, положением в пространстве, новыми словами и действиями, например ребенок учится различать и употреблять слова, обозначающие внешние признаки предметов. Работая над рисунком, дошкольники учатся выделять особенности, качества, внешние свойства предметов, главные и второстепенные детали, правильно устанавливать и соотносить одну часть предмета с другой, передавать пропорции, сравнивать величину деталей, сопоставлять свой рисунок с натурой, с работами товарищей, развивая образно-пространственное мышление (Кляксография).

Интересно, что во ФГОС отмечено, что необходимо охранять психическое здоровье детей и обеспечить эмоциональное благополучие детей. Нетрадиционные техники изображения способствуют эффективно понижению уровня возбудимости гиперэмоциональных детей. Еще важно заметить, что нетрадиционное рисование, увлекает детей, что способствует сосредоточенности на деле. Если слишком активный ребенок нуждался в большем пространстве для реализации своей деятельности, если его внимание было крайне неустойчиво и рассеяно, то с использованием нетрадиционного рисования, его энергия концентрировалась на конкретном деле, что способствовало снижению уровня внешней активности. Неаккуратные и неточные движения руками постепенно становились более скорректированными и точными.

Рисование нетрадиционными способами и использование для этого материалов, окружающих нас в повседневности, рождает у детей море положительных эмоций. Рисование очень увлекательно для детей, не говоря уже о нетрадиционных. Рисуя нетрадиционными способами, дети не боятся ошибиться, потому что ошибки легко подлежат исправлению, так как из ошибки легко придумать что-то новое, благодаря чему ребенок становится более уверенным, преодолевает «боязнь чистого листа бумаги» и начинает чувствовать себя настоящим художником.

Список литературы

1. Овсянникова М. П., Кутняк А. А., Балакина И. Н. Значение игры для дошкольников // Молодой ученый. - 2017. - №9. - С. 347-350. - URL <https://moluch.ru/archive/143/40177/> (дата обращения: 23.04.2019).
2. Потапова И.А. «Креативные технологии в социальной работе, Изобразительная деятельность», Учебное пособие для студентов вузов. - Астрахань: Астраханский университет, 2009. - 79 с.
3. Никитина А. В. Нетрадиционные техники рисования в детском саду. Планирование, конспекты занятий: Пособие для воспитателей и заинтересованных родителей / А. В. Никитина. - Санкт-Петербург: КАРО, 2016. - 96 с.

**ПАНКЕЕВА ЛЮДМИЛА АНАТОЛЬЕВНА,
КАЛУГИНА СВЕТЛАНА СЕРГЕЕВНА**
г. Курск, МБОУ «Средняя общеобразовательная школа №15»
pankeeva.73@mail.ru

МУЗЕЙ В ФУТЛЯРЕ

В данной статье описывается реализация на практике в рамках музея истории школы проекта «Музей в чемодане», который посвящен заслуженному учителю РФ Гридасову Александру Ивановичу.

Ключевые слова: «музей в чемодане», школа, экспонат, экскурсия

Музей в школе – это благодатная почва для патриотического воспитания обучающихся, ведь настоящий патриотизм начинается с малого. Но как сделать посещение музея интересным, запоминающимся? Ведь ни для кого не секрет, что в настоящее время дети охотнее идут в кино, чем в музей. В связи с этим необходимо активно использовать разнообразные технологии, отходить от стереотипа, что музей – это что-то за стеклом, «руками не трогать». Одной из подобных форм работы с музейными предметами, материалами является идея создания «музея в чемодане». Идея заключается в возможности сделать выставку мобильной, а экспонаты можно не только разглядывать, но и трогать. Кроме того, это дает возможность расширить потенциальную аудиторию, поскольку теперь можно не только приглашать к себе в школьный музей, но и самим посещать любые учреждения и сообщества. Особенно это становится актуально, если речь идет о детях с ограниченными возможностями здоровья. Наша задача – создать такие условия, чтобы эти дети не чувствовали себя ущемленными в приобщении к культурным ценностям. В настоящее время наш музей истории школы активно сотрудничает с центром реабилитации несовершеннолетних, для них организуются выездные экскурсии, викторины и т.п.

В нашей школе на базе музея истории школы был реализован подобный проект, который получил название «Курский Муслим Магомаев». Он посвящен заслуженному учителю РФ, проработавшему в нашей школе с 1976 по 2011 год, - Гридасову Александру Ивановичу. Но наш проект «расположился» не в чемодане, а в футляре от баяна, потому что баян – один из любимых инструментов Александра Ивановича, а футляр – это место, где он хранился.

В футляре расположился значок с изображением советского, азербайджанского, российского эстрадного и оперного певца Муслима Магомаева, которого Гридасов А.И. буквально боготворил. Этот значок-талисман, когда-то располагался на учительском столе Александра Ивановича.

В чехле для баяна находится еще один свидетель таланта и триумфа музыканта – это концертный темно-серый пиджак в синюю полоску с белой рубашкой и бордовой бабочкой, подаренный ему представителями подшефного завода «Счетмаш», где Александр Иванович неоднократно выступал с концертами.

Еще один экспонат его творческой деятельности – попир, без которого не обходился практически ни один концерт вокально-инструментального ансамбля.

Вершиной его учительского мастерства является удостоверение о присвоении в 2000 году звания Заслуженного учителя РФ, оно также хранится в нашем футляре.

Наш музей постоянно расширяет тематику экскурсий, многие из которых посвящены замечательным и героическим людям, тем или иным образом прославившим нашу школу. Представленный проект – это первый опыт Совета музея по знакомству с жизнью и творческой деятельностью яркого одаренного человека, благодаря которому нашу школу в 70-80-е годы 20 века называли «поющей», - Гридасова А.И.

В конце выставки экскурсантам было предложено выполнить творческое задание – создать ассоциативный портрет нашего героя через предметы и вещи, которые сопровождали его всю жизнь.

Ценность подобного проекта в том, в его подготовке и проведении участвуют не только учителя, но и сами дети (Совет музея), они приобретают умения и навыки исследования, публичного выступления, глубоко начинают интересоваться историей родного края, школы, что способствует формированию их гражданской позиции.

Список литературы

1. Столяров Б.А. Музейная педагогика. История, теория, практика: Учебное пособие – М., Высш. шк., 2004 – 216 с.
2. Работа со школьниками в краеведческом музее: Сценарии занятий: Учеб.- метод. Пособие / Под ред. Н.М. Ланковой. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 224 с.

ПЕТРОВА ЮЛИЯ ИВАНОВНА

г. Курск, ФГБОУ ВО «Курский государственный университет»
petrova_4694@mail.ru

МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПОВЫШЕНИЯ УРОВНЯ ОБУЧЕНИЯ ПРИ ПОМОЩИ КРОССЕНС ТЕХНОЛОГИИ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ БИОЛОГИИ В СПО

Статья посвящена методическому обеспечению повышения уровня обучения при помощи кроссенс технологий в процессе изучения биологии в СПО.

Ключевые слова: кроссенс технологии, СПО, изучение биологии.

Методическое обеспечение – это необходимая информация, учебно-методические комплексы, т.е. методические средства, которые обеспечивают и способствуют более эффективной реализации программно-методической, научно-экспериментальной, воспитательной, организационно-массовой, досугово-развлекательной деятельности педагогических работников.

Одним из современных методических средств, является кроссенс технология. При помощи внедрения данной технологии в процесс обучения мы стараемся повысить уровень знаний и развить интерес к процессу изучения биологии в СПО. Слово кроссенс в переводе с английского означает перекрест смыслов [1]. Этот метод разработан нашими соотечественниками Сергеем Фециным - педагогом, писателем, математиком и Владимиром Бусленко - доктором технических наук, художником и философом.

Метод кроссенс впервые был опубликован в 2002 году в журнале «Наука и жизнь». Он представляет собой стандартное поле из девяти квадратов, в которых размещаются изображения [2]. Они расположены таким образом, что каждая картинка имеет связь с предыдущей и последующей, а центральная объединяет по смыслу сразу все (это и является ответом на задание). Связи могут быть как поверхностными, так и глубинными, но это отличное упражнение для развития логического и творческого мышления у студентов.

Так как основной смысл кроссенса – это головоломка, ребус, загадка, то применение кроссенса разнообразно. Его можно использовать:

- при формулировке темы и цели лекции;
- при изучении нового материала, в качестве постановки проблемной ситуации;
- при закреплении и обобщении изученного материала;
- при подведении итога работы на уроке;
- при выполнении творческого домашнего задания.

Для преподавателя кроссенс – это хороший способ углубить понимание уже изученного понятия (явления, темы); это возможность показать неординарное практическое применение знаний и связь изученного с жизнью, с искусством; это возможность установить мета-предметные связи с другими предметами.

Вместе с тем кроссенс способствует развитию логического, образного и ассоциативного мышления, воображения; способствует проявлению нестандартного креативного мышления и развивает способность самовыражения[3]. При работе с кроссенс технологиями развиваются коммуникативные и регулятивные умения; навык работы с информацией; повышается любознательность и мотивация к изучению предмета.

Пример объяснения кроссенса на тему «Развитие человека».



Рис.1 Кроссенс на тему «Развитие человека».

- 1 – Началом живого является клетка;
- 2 – как любой живой организм человек тоже состоит из клеток;
- 3 – развитие человека начинается в водной среде, именно в воде происходит эволюционное становление простых одноклеточных организмов в сложные многоклеточные;
- 4 – научно обосновал эволюционные идеи английский учёный Ч. Дарвин;
- 5 – один из трудов Ч. Дарвина – «Происхождение человека»;
- 6 – но в своем труде Ч.Дарвин указал только биологическое становление человека, не затронув социального и культурного развития, важную роль в котором играет интеллект;
- 7 – именно через развитие интеллекта, формирование опыта и передачу его другим поколениям происходит всестороннее развитие человека;
- 8 – развитие человека можно сравнить с цветущим, плодоносящим деревом;
- 9 – «плоды дерева» - знания человека ведут к экологическому равновесию, к гармонии, отражённых символически на рисунке Леонардо да Винчи Витрувианский человек.

Таким образом, хотелось бы отметить, что использование преподавателем современных образовательных технологий способствует позитивной динамике учебных достижений студентов, позитивным результатам во внеурочной деятельности. Таким образом, используя современные образовательные технологии, мы формируем ключевые компетенции студента, прививаем устойчивый интерес к данной науке.

Список литературы

1. Атемаскина Ю.В., Богословец Л.Г., Современные педагогические технологии в ДОУ, - СПб.: ООО «Издательство «Детство-пресс», 2012г.
2. Гуслова М.Н. Инновационные педагогические технологии. – М.: Издательский центр «Академия», 2012.
3. Морева Н.А. Педагогика среднего профессионального образования. – М.: Издательский центр «Академия», 2008.

ПИМЕНОВ АРТЁМ АНДРЕЕВИЧ

п. Гурзуф, Республика Крым, ФГБОУ МДЦ «Артек»
voronkov.de@mail.ru

СТАНОВЛЕНИЕ ЛИЧНОСТИ РЕБЁНКА В УСЛОВИЯХ МДЦ «АРТЕК»

В данной статье рассматриваются возможности становления личности ребёнка в условиях МДЦ «Артек»

Ключевые слова: становление личности ребёнка, виды образовательной и творческой деятельности, детский лагерь.

Процесс становления личности является одним из самых важнейших в жизни человека. Самым важным фактором становления является среда, она больше всего влияния оказывает на его личность. Отсюда идёт воспитания, формирования норм и правил, которые он должен соблюдать в обществе и тут возникают проблемы

В современном мире возникает вопрос становления личности ребёнка, так как в социуме на них прикрепляются ярлыки и с ними приходится проходить весь период обучения в школах. Ребята приходится жить с тем, что придумало для них общество, а их таланты и возможность перестают развиваться. Многие пытаются уйти от социума в различные неформальные группировки, тем самым заострив на себе внимания, не находя другой возможность заявить о себе. В это момент у него возникают проблемы в учебе и общения. Тем самым он начинает отстраняться и замыкаться в себе. Возникает вопрос: Как же развить ребёнка в современном социуме?

Международный детский центр «Артек» является самым передовым во всём мире. В него дети приезжают со всех уголков не только России, но и планеты. В нем дети взаимодействуют друг с другом в различных сферах деятельности, за счёт широкого спектра возможностей, а также попробовать что-то новое и развить в себе потенциальные возможности. Становление детей в неё стоит рассматривать с двух аспектов, со стороны образовательной деятельности и лагерной деятельности.

В Артеке предоставляет 3 формы реализации образовательных программ

1. Сетевой образовательный модуль. В нем дети осваивают материал в интерактивной форме, это инновационная технология организации образовательного процесса, которая формирует образовательное пространство, где происходит «всеобщая мобилизация» ресурсов для развития у детей интереса к свободному познавательному поиску. Технология СОМ способствует «мотивационному пробуждению» к изучению предметов в интеграции различных образовательных сегментов в единое образовательное пространство. Сетевой образовательный модуль (СОМ) реализуется с целью повышения качества образования и создания оптимальных условий для достижения обучающимися предметных, метапредметных и личностных результатов освоения программ общего образования. Методом коллективно творческой деятельности, временный детский коллектив находит пути решения целей и задач, поставленных педагогом на период занятия, что даёт возможность ребёнку реализовать себя в общеобразовательной программе.

2. Школа Артека. В ней у ребёнка появляется возможность начать свою образовательную деятельность с чистого листа. В данной обстановке он может заявить о себе как о совсем другом человек. Повышая уровень своего развития, избавляясь от комплексов. Перебивая стесняться и открыто заявлять о своих возможностях. Приобретённый опыт ребёнок может перенести на своё окружения, тем самым показывая своё интеллектуальное развитие и умение работать в команде.

3. Проектная деятельность. В ней дети могут познакомиться с различными проблемами, изучать их, находить способы решения тем самым получая бесценный багаж опыта. Продемонстрировать свою работу в команде. Вынести проблему за рамки «Артека» и в дальнейшем пытаться развивать проект в рамках своего региона.

В лагерной деятельности ребёнок имеет возможность реализовать себя на различных студиях детского творчества. На них он приобретает навыки и умения, в которых он не имел возможность проявить себя до этого. Так же есть различные обще лагерные мероприятия, где дети могут попробовать себя в умениях танцевать, петь, разыгрывать театральные постановки и т.д.

Артек способствует выявлению, развитию и реализации личностных качеств детей за короткий промежуток времени, то есть, направляет ребёнка в формировании своего я.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Рубинштейн, М.М. Воспитание читательских интересов у школьников, Учпедгиз, М., 2011, с. 89.
2. Докусова, А.М. Эстетическое воспитание, Учпедгиз, М., 2010, с. 58.
- Нравственное развитие младших школьников в процессе воспитания/под ред. З. И.А. Каирова, О.С. Богдановой. - М.: Педагогика, 2012. - с. 192
4. Ковалев, С.В. Психология современной семьи, М.: Просвещение, 2012, с.67.
5. Неверов, В.В. Подвиг, героика, время: Из опыта работы. — М.: Просвещение, 2013. - 192 с.

PALEZHAYEU PAVEL

ISAEVA SVETLANA

OKULICZ-KOZARYN WALERY

Vilnius, Lithuania, European Humanities University

Moscow, Moscow State Pedagogical University

Cracow, Poland, Pedagogical University of Cracow

patapunchik@mail.ru, sv2012br@mail.ru

ИССЛЕДОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРЕДПОЧТЕНИЙ СТУДЕНТОВ ИЗ ЛИТВЫ И РОССИИ (НА ЛЕКЦИЯХ)

Абстракт: В работе исследованы образовательные предпочтения студентов из Литвы и России. Всего анкетированием было охвачено 124 респондента из двух стран. Установлено, что большая часть опрошенных респондентов не предпочитает слуховой способ обучения на лекциях.

Ключевые слова: образовательные предпочтения, слуховой способ обучения, визуальный способ обучения, лекция

Цель: исследовать образовательные предпочтения студентов из Литвы и России (на лекциях). В работе был выполнен поиск ответа на вопрос: какой способ получения знаний на лекциях предпочитают студенты из Литвы и России? Данная цель вытекает из понимания того, что с конца 40-х годов XX века образование превратилось в бизнес международного масштаба [1]. Вторая предпосылка исследования – новый подход к восприятию студентов, как потребителей образовательных услуг [2]. Третья причина исследования заключается в том, что лекция является одним из основных способов оказания образовательных услуг. И, наконец, авторы приняли во внимание, что мир молодежи изменился. В теории обучения, на лекциях доминирует слуховой способ обучения. А молодежь связана с визуальными медиа-ресурсами. Авторы предположила, что студенты не предпочитают слуховой способ обучения на лекциях.

Две страны были выбраны для исследования в связи с тем, что они входили в СССР. Одна из них сегодня является членом ЕС, вторая не является членом ЕС.

В исследовании использовались следующие методы исследования:

- анкетирование,
- табличное представление результатов,

- статистическая обработка анкет [3].

Анкета для опроса составлена в Краковском Педагогическом Университете. Некоторые анкеты были заполнены и обработаны в Google. Программу составил студент Европейского Гуманитарного Университета (ЕГУ) Павел Полежаев.

Исследование было выполнено в период от ноября 2018 г. по апрель 2019 г. Исследование выполнено в Европейском Гуманитарном Университете и в Московском Педагогическом Государственном Университете (МПГУ). В процессе исследования были проанкетированы 2 групп студентов различных специальностей, всего 124 респондента.

При проведении анкетирования, в числе главных был вопрос:

- Какой метод обучения на лекциях Вам нравится больше всего?

Этот вопрос имел три варианта ответа:

1. Лектор имеет презентацию, и я пишу со слайдов.
 2. Лектор медленно диктует, и я пишу под диктовку.
 3. Лектор быстро рассказывает, и я конспектирую, что успеваю.
- Ответ №1 соответствует визуальному (не аудиальному) способу обучения на лекциях. Сумма ответов №2 и №3 соответствует аудиальному способу обучения на лекциях.

Результаты

Характеристика респондентов приведена в таблице 1.

Таблица 1 - Общая характеристика респондентов

| № | Специальность, форма обучения | Кол-во | Год обучения | Университет |
|--------------------------------|--|--------|--------------|---------------|
| 1 | Право, очные | 15 | 1-4 курс | ЕГУ, Литва |
| 2 | Визуальный дизайн и медиа, очные | 18 | 1-4 курс | |
| 3 | Медиа и коммуникация, очные | 15 | 1 курс | |
| 4 | Журналистика, очные | 21 | 4 курс | МПГУ, Россия |
| 5 | Теория и практика межкультурной коммуникации | 8 | 1 курс | |
| 6 | Политология | 12 | 2 курс | |
| 7 | Педагогическое образование | 16 | 2 курс | |
| 8 | Лингвистика | 7 | 2 курс | |
| 9 | Педагогика, очные | 12 | 2 курс | |
| Общее количество респондентов: | | 124 | - | - |

Источник: собственное исследование.

Исследовательская Гипотеза: студенты, как потребители образовательных услуг, предпочитают слуховой способ обучения на лекциях.

Альтернативная Гипотеза: студенты, как потребители образовательных услуг, не предпочитают слуховой способ обучения на лекциях.

Статистическая обработка показала, что респонденты из двух стран не предпочитают слуховой способ обучения на лекциях.

Авторы благодарят студентов, принявших участие в анкетировании за понимание, уделённое время и честность.

Заключение

Цель исследования достигнута: исследованы образовательные предпочтения студентов из Литвы и России. Большая часть опрошенных респондентов предпочитает варианты проведения лекций с электронными презентациями. То есть, они не предпочитают слуховой способ обучения на лекциях.

Это значит, что может потребоваться корректировка теории обучения, в части предоставления образовательных услуг на лекциях.

В практической жизни, системе высшего образования постсоветских стран необходимо измениться в соответствии с предпочтениями студентов, как потребителей образовательных услуг.

Список источников

1. Черников, Г. (2006). Экспорт образования как глобальный бизнес. Образование, 1.
2. Bunce, L., Baird, A. and Jones, S.E. (2017). The student-as-consumer approach in higher education and its effects on academic performance. *Studies in Higher Education*, 42(11): 1958-1978.
3. BUS_9641_Business_Statistics_5M. (2009). Lecture notes for the Program «Masters of Business Administration». Kingston University. NY. USA.

РЫБКИНА ЛЮДМИЛА ВЛАДИМИРОВНА

г. Курск, МБОУ «Средняя общеобразовательная школа №59»
г. Курск, ФГБОУ ВО «Курский государственный университет»
mila7581@yandex.ru

ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ УРОКОВ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ

В статье рассматриваются воспитательные возможности урока иностранного языка. Особое внимание уделяется специфике урока немецкого языка. Также рассматриваются личностные результаты освоения образовательной программы.

Ключевые слова: воспитательный потенциал, урок иностранного языка.

В силу специфики предмета иностранный язык обладает огромным воспитательным и развивающим потенциалом: он приобщает обучающихся к образцам мировой и родной культуры, включая их в диалог культур и развивая средства языка. В настоящее время обучение иностранному языку происходит в широком социокультурном контексте, обладает четко выраженной культуроведческой направленностью.

Изучая иностранный язык, складывается нравственный облик обучающегося, потому что затрагиваются и дискутируются задачи, которые позволяют создавать навыки критического мышления, которые позволяют сравнить собственные взгляды с установленные обществом нормами морали. непосредственно на уроке иностранного языка у педагога есть возможность сформировать мировоззрение обучающегося, потому как предмет «Иностранный язык», помимо области конкретных лингвистических и экстралингвистических компетенций, касается вопросов, как относится и как ведет себя обучающийся в той или иной жизненной ситуации [2].

Основное достоинство урока иностранного языка состоит в наличии его воспитательно-го потенциала. Содержание используемых материалов, методическая система обучения, конечно же, личность преподавателя и его поведение включают в себе воспитательные возможности.

Данные уроки имеют свою характерную черту – это обучение общению, которое по своей сущности носит личностный характер. Личностная направленность и служит той лестницей, по которой в душу и сознание ребенка пробивается воспитательное воздействие. Воспитательный потенциал является одним из "кирпичиков" системы обучения.

Коммуникативное обучение направлено на развитие и воспитание таких качеств, как усидчивость, настойчивость, предприимчивость, развивает волю, мышление, внимание, память и т.п.

Урок иностранного языка характерен своей особенностью – в сравнении с другими предметами, в качестве главной цели обучения здесь является формирование коммуникативной компетенции обучающихся.

Сейчас цель овладения иностранными языками – это приобщить к иноязычной культуре и участвовать в диалоге культур. Данную цель можно достичь через формирование способностей к межкультурной коммуникации. Никак не случайно то, что во ФГОС второго поколения наравне с метапредметными и предметными результатами освоения образовательной программы немалому вниманию подвергаются личностные результаты, такие как:

- ✓ воспитание российской гражданской идентичности: патриотизма, любви и уважения к Отечеству, чувства гордости за свою Родину, прошлое и настоящее многонационального народа России;
- ✓ осознание своей этнической принадлежности, знание истории, языка, культуры своего народа, своего края, основ культурного наследия народов России и человечества;
- ✓ усвоение традиционных ценностей многонационального российского общества;
- ✓ воспитание чувства долга перед Родиной.

Обучение, безусловно направлено на воспитание и формирование у обучающихся определенных взглядов, убеждений, качеств личности. Тем не менее, воспитательный процесс на уроке стоит формировать и направлять, взяв за основу цели и задачи обучения; лишь в этом случае результат воспитания будет отвечать его цели [1].

В процессе овладения лексикой и грамматикой немецкого языка, ученик в той или иной степени обращается к культуре и историческому наследию той нации, язык которой он изучает.

Воспитательная и образовательная цели урока находятся в тесной взаимосвязи. Воспитательный компонент прослеживается в:

- ✓ в формировании у учеников уважать и интересоваться культурой и народом страны, язык которого изучается;
- ✓ в воспитании культуры общения;
- ✓ в поддержании интереса к учению и формированию познавательной активности;
- ✓ в воспитании необходимости использовать язык практически в всевозможных сферах деятельности [3].

Рассмотрим пример урока немецкого языка в 5 классе, темой которого являлось «*Ein großes Reinemachen in der Stadt*» (Большая уборка в городе) и обратим внимание, какой воспитательный потенциал несет в себе данная тема.

Вначале обучающимся предлагалось составить план к данной теме, т.е. пункты или проблемные вопросы, над которыми необходимо поразмышлять и дать развернутый ответ. Дети по очереди называли пункты плана, которые в дальнейшем были записаны на доске. Получилось пять пунктов:

1. *Was ist in Gefahr?* (Что в опасности?)
2. *Wer ist in Gefahr?* (Кто в опасности?)
3. *Warum?* (Почему?)
4. *Was verschmutzt unsere Umwelt?* (Что загрязняет нашу окружающую среду?)
5. *Was müssen wir machen?* (Что мы должны сделать?)

Обучающиеся размышляли над предложенными вопросами, делились мнениями, спорили, отстаивая свои взгляды.

Помимо данного задания, обучающиеся прочитали тематический текст, последнее предложение которого снова поднимал проблему урока – «*Was macht ihr, um die Umwelt zu schützen?*» (Что вы делаете для того, чтобы защитить окружающую среду?). Обучающиеся поразмышляли о том, что они могут для этого сделать (читают книги об окружающей среде, делают проекты по данной теме), а что не могут, например, в силу своего возраста (посадить деревья). При этом учитель помогала учащимся, направляя их, а также попросила обратить внимание на доску (примеры-подсказки).

Исходя из темы, можно выявить, что она направлена на то, чтобы ребенок любил, ценил и сохранял природу. Учащиеся, отвечая на вопросы, рассказали, что природа находится в опасности, кто загрязняет окружающую среду, и поделились своими мнениями о способах ее улучшения.

Всякий урок, так или иначе, направлен на воспитание обучающихся. Важно, передавая знания, все-таки быть ориентированным на воспитательные моменты. К тому же, они могут принадлежать как к дисциплине на уроке, так и к способам передачи информации.

Список литературы

1. Бим И.Л. Некоторые актуальные проблемы современного обучения иностранным языкам: ИяШ. М.: Просвещение, 2001. – 98 с.
2. Бим И.Л., Садомова Л.В. Немецкий язык. Рабочие программы: предметная линия учебников И.Л. Бим, 5-9 классы: М.: Просвещение, 2011. – 125 с.
3. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам: учеб. пособие для учителя. М.: Аркти, 2003. – 192 с.

САВЕНКОВ СЕРГЕЙ АЛЕКСАНДРОВИЧ

г. Курск, ФГБОУ ВО «Курский государственный университет»
serezhka.savenkov.95@mail.ru

ПОДГОТОВКА ОБУЧАЮЩИХСЯ К ОБЕСПЕЧЕНИЮ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ ПРОЕКТНОГО ОБУЧЕНИЯ

В статье представлены результаты проведения опытно-экспериментальной работы по проверке эффективности модели обеспечения безопасности жизнедеятельности в условиях профильного обучения.

Ключевые слова: констатирующий эксперимент, формирующий эксперимент, методы исследования эффективности проектного обучения, технология проведения эксперимента.

Внедрение модели подготовки обучающихся в сфере безопасности жизнедеятельности на основе проектного подхода предполагало проведение следующих этапов экспериментальной работы:

- определение сущности и содержания понятия «готовность обучающихся к обеспечению безопасности жизнедеятельности на основе проектного подхода» как сформированность проектных компетенций, как умение работать в команде, выполняя коллективные проекты с использованием методов тестирования, анкетирования, педагогического наблюдения и самонаблюдения преподавателей, карты экспертной оценки, статистической обработки результатов исследования.

На констатирующем этапе с целью решения поставленных задач в ходе констатирующего эксперимента все участники эксперимента были разбиты на две группы: контрольную и экспериментальную с примерно равным количеством участников.

Для оценивания эффективности подготовки обучающихся в сфере безопасности жизнедеятельности на основе проектного подхода применялись опросные методы. Объектом внимания выступали знания и умения в области обеспечения общественной безопасности жизнедеятельности у обучающихся, адекватность их применения в процессе выполнения учебных задач по включению в том числе в проектную деятельность; умения, оцениваемые с точки зрения соответствия используемых средств поставленным задачам.

Анализ результатов первичного анкетирования обучающихся позволил нам сформулировать следующие выводы: 1) уровень внешней и внутренней мотивации обучающихся к выполнению поставленных задач в основном соответствует требованиям к организации проектной деятельности в сфере обеспечения безопасности жизнедеятельности (58,8%),

достаточно развита их способность к самооценке, саморефлексии, самоконтролю проделанной работы (47 %); 2) уровень сформированности знаний и умений активного участия в проектной деятельности также довольно высокий (63,4 %), на что указывают следующие факты: презентация результатов коллективной работы по проектированию не вызывают у обучающихся затруднения; 3) достаточно сформирован уровень самосознания, ответственности за результаты своего труда (64,2 %). По мнению 76 % обследуемых, на эффективность формирования мотивации, компетентности и креативности обучающихся как участников проектной деятельности, оказывает влияние то, что результаты проектной деятельности в сфере безопасности жизнедеятельности позволяют их продуктивно использовать в ситуации решения учебных задач.

При обработке результатов анкеты, предложенной преподавателем, работающим в проектном формате, выяснилось, что большинство опрошенных считают работу по использованию проектного обучения по вопросам безопасности жизнедеятельности необходимой не только с точки зрения укрепления знаний и умений обучающихся в этой сфере, но и для повышения их мотивации к учебе, развития способностей к самоанализу, рефлексии, самоконтролю. В то же время около 73 % преподавателей отмечают, что не всегда удается эффективно организовать междисциплинарные проекты из-за отсутствия свободного времени, дидактических и методических материалов, специальной литературы и электронных средств обучения; 42 % респондентов, как выяснилось, имеют самые общие представления об организации работы по использованию проектного обучения.

В ходе *констатирующего* эксперимента анализировались разработанные преподавателями учебно-методические комплексы, изучались оценочные средства по участию обучающихся в проектной деятельности в области обеспечения безопасности жизнедеятельности. В результате был сделан вывод о том, что только 69% проанализированных учебно-методических комплексов содержит задания для организации учебных занятий с учетом проектной доминанты. Многие преподаватели (47%) не включают обучающихся в совместное проектирование.

В ходе анализа результатов констатирующего эксперимента подтвердилась необходимость применения специально разработанной модели и ее технологического обеспечения.

Логика *формирующего эксперимента* заключалась в создании для одной из групп обучающихся экспериментальной ситуации, в которой на основе соответствующих педагогических условий возникает возможность проследить степень выраженности и устойчивости результатов реализации разработанной модели. Цель формирующего эксперимента заключалась в определении и экспериментальной проверке педагогических условий и эффективности технологии реализации разработанной нами модели подготовки обучающихся в сфере безопасности жизнедеятельности на основе проектного подхода. Эффективность мы рассматриваем как степень соответствия полученных и ожидаемых результатов, а также как соотношение полученных результатов и объема затраченных средств [1, с. 14-16].

При проведении опытно-экспериментальной работы сохранялись естественные условия образовательного процесса в условиях реализации модели подготовки обучающихся в сфере безопасности жизнедеятельности на основе проектного подхода. На этом этапе разрабатывалась экспериментальная программа, которая проверялась в ходе формирующего эксперимента и имела поэтапный характер, предполагала вовлечение всех участников эксперимента для создания и реализации пошагового алгоритма.

На первом этапе (*концептуализации*) были определены цели и задачи преподавателей и обучающихся при разработке концептуального замысла формирования готовности обучающихся к обеспечению безопасности жизнедеятельности на основе проектного подхода.

На втором этапе (*моделирования*) происходила разработка идеи внедрения в образовательный процесс педагогических условий и технологии реализации сконструированной модели подготовки обучающихся в сфере безопасности жизнедеятельности на основе проектного подхода. Важная особенность моделирования заключалась в том, что оно было

направлено на саморазвитие всех участников образовательного процесса в ходе совместной работы.

В ходе третьего этапа (*конструирования*) был разработан инструментарий: методы, средства и формы организации обучения, направленные на успешную реализацию исходного замысла; был сформирован комплекс педагогических технологий, форм и методов, которые обеспечивают развитие у обучающихся мотивации, компетентности, креативности в сфере проектного обучения.

Четвертый этап (*параметризации*) был посвящен оцениванию уровня сформированности у обучающихся умений вступать в дискуссию, создавать монологические высказывания, вести диалог по значимым вопросам, а также созданию фонда оценочных материалов для определения уровня сформированности у обучающихся умений осуществления самооценки в области обеспечения качества организации проектного обучения.

На пятом этапе (*реализации*) в образовательный процесс была внедрена организационная технология, были апробированы средства, методы обучения, производилась индивидуальная работа преподавателей с обучающимися, промежуточный и итоговый контроль.

Шестой этап (*рефлексии*) был направлен на самооценку эффективности внедрения организационной технологии, обеспечивающей формирование и развитие мотивации, компетентности и креативности у обучающихся, включенных в проектную деятельность. Этап включал в себя не только качественную оценку, но и статистическую обработку данных, которая подтверждает эффективность проделанной работы.

Результаты формирующего эксперимента сравнивались с данными, полученными в ходе изучения исходного уровня сформированности мотивации, компетентности и креативности в контрольной и экспериментальной группах. В ходе первого этапа формирующего эксперимента апробировались авторские учебные материалы, включающие подборку видеоматериалов, которые были созданы преподавателями совместно с обучающимися в условиях работы проектных мастерских.

Второй этап формирующего эксперимента был представлен организационно-деятельностной игрой «Проектный подход: слабые места обеспечения безопасности жизнедеятельности». Участники игры, учитывая результаты диагностики уровня сформированности мотивации, компетентности и креативности разработали пошаговую логику их реализации в условиях образовательного процесса. Предложенная схема была направлена на успешное развитие умений, необходимых для проектной деятельности.

Данные, полученные в результате проведения опытно-экспериментальной работы, позволяют нам сделать вывод о более высоком уровне сформированности мотивационной, компетентностной и креативной составляющих у обучающихся экспериментальной группы, что доказывает эффективность применения предложенной модели и ее технологического обеспечения.

Статистическая обработка данных, полученных на констатирующем и формирующем этапах эксперимента, показала, что, несмотря на то, что у обучающихся контрольной группы также наблюдалось повышение уровня развития мотивации, компетентности и креативности после обучения по традиционной методике, позитивная динамика развития в экспериментальной группе все же оказалась существенно выше. Например, уровень развития компетентности у обучающихся в контрольной группе увеличился на 6 %, а у обучающихся экспериментальной группы – на 12,4 %. Количественная и качественная интерпретация результатов контрольного этапа эксперимента в сопоставлении с показателями констатирующего эксперимента позволяют говорить о положительной динамике в развитии мотивации, компетентности и креативности по всем выделенным параметрам, что подтверждает эффективность применения разработанной модели обеспечения безопасности жизнедеятельности на основе проектного подхода.

Количественно-качественный анализ результатов формирующего эксперимента позволил сделать следующее заключение: разработанная и апробированная модель обеспечения безопасности жизнедеятельности на основе проектного подхода будет эффективной при

соблюдении комплекса педагогических условий, обеспечивающих позитивный результат в данном процессе.

Полученные данные позволяют подтвердить выдвинутую гипотезу исследования, доказать эффективность применения сконструированной модели и объективность педагогических условий ее реализации (таблица 1).

Таблица 1

Эффективность применения модели обеспечения безопасности жизнедеятельности на основе проектного подхода

| Критерий | Группа | Уровень | Количественный показатель, % | | | |
|----------------|-------------------|---------|------------------------------|------------|---------------|---------------|
| | | | 2017–2018 гг. | | 2018–2019 гг. | |
| | | | Начало года | Конец года | Начало года | Середина года |
| Мотивация | Экспериментальная | Низкий | 16,6 | 0 | 36,6 | 0 |
| | | Средний | 58,3 | 33,3 | 54,5 | 36,6 |
| | | Высокий | 25 | 66,6 | 9,1 | 63,6 |
| | Контрольная | Низкий | 20 | 10 | 33,3 | 22,2 |
| | | Средний | 70 | 50 | 66,6 | 66,6 |
| | | Высокий | 10 | 40 | 0 | 11,1 |
| Компетентность | Экспериментальная | Низкий | 25 | 0 | 45,4 | 18,8 |
| | | Средний | 66,6 | 25 | 54,5 | 36,3 |
| | | Высокий | 8,3 | 75 | 0 | 45,4 |
| | Контрольная | Низкий | 30 | 10 | 44,4 | 33,3 |
| | | Средний | 70 | 70 | 45,4 | 45,4 |
| | | Высокий | 0 | 20 | 0 | 11,1 |
| Креативность | Экспериментальная | Низкий | 16,6 | 0 | 18,18 | 9,09 |
| | | Средний | 66,6 | 41,6 | 54,5 | 54,5 |
| | | Высокий | 16,6 | 58,3 | 27,2 | 36,6 |
| | Контрольная | Низкий | 20 | 10 | 22,2 | 11,1 |
| | | Средний | 80 | 70 | 66,6 | 66,6 |
| | | Высокий | 0 | 20 | 11,1 | 22,2 |

Список использованной литературы

1. Зенкин М.А., Козик С.В. Проектное обучение как драйвер инноваций в сфере ранней профориентации детей (на примере проектов направления «Освоение Мирового океана» в рамках проектной смены «Большие вызовы» в образовательном центре «Сириус»)/ М.А. Зенкин, С.В. Козик // Артек-Со-бытие. - 2018. - № 1(17). – С. 14 -18.
2. Лазарев В.С. Метод проектов в образовании: новое понимание/ В.С. Лазарев // Народное образование.- 2012.- №8. – С. 203-211.
3. Лазарев В.С. Проектная деятельность в школе: неиспользуемые возможности / В.С. Лазарев // Вопросы образования. – 2015. - № 3. - С. 292-307.

SOŃSKA ALEKSANDRA
Cracow, Poland, Pedagogical University of Cracow
aleson95@wp.pl

FOLK CULTURE AS A WAY TO PROMOTE LOCAL AWARENESS IN THE SCHOOL ENVIRONMENT AS PART OF THE CONCEPT OF SOCIO-CULTURAL ANIMATION

Abstract: the article deals with the issue of folk culture, which unfortunately is often overlooked in education.

Key words: folk culture, small-town, promotion

Despite the significant transformations of modern culture, folk culture in individual provinces develops in a moderate way. There are many artists from various areas who continue traditional patterns of folk art and various crafts, as well as folk songs and dances. Contemporary folk culture is nurtured in many towns and villages. This manifests itself in the passing down of traditions, customs and rituals. They are operating local teams, practising craftsmanships such as ceramics, wickerwork, lace-making and embroidery develops.

There is no shortage of well-preserved old-town, small-town complexes, individual architectural monuments, wooden and stone churches, museums, open-air museums, numerous festivals and exhibitions, galleries, and places of worship and pilgrimage. There are visible traces of this culture, seemingly forgotten for the day. In many regions, the traces of this culture are visible at every step. All you need to do is go outside the city center to feel the spirit of the old times, whose memory is stored in the memories of the inhabitants, nurtured and passed on to the younger generation. Cultural institutions and enthusiasts representing various professions but also trying to sustain folk culture [1].

Folk culture is not limited only to architectural monuments or broadly understood fields of craft, but also includes folk and regional literature. Unfortunately, nowadays an increasing part of society begins to refer to it with contempt and dislike. The important question is: Do you consider the traditional village culture as a relic of the past, or try to maintain this tradition, take care of it and promote it as a permanent and priceless value?.

Currently, the promotion of folk culture at various stages of education is not included in the curriculum. Unfortunately, this topic is more and more often trimmed, or even completely overlooked. In rare cases, we can find in the pages of school textbooks only the superficial information of this topic. In a cursory way, students get the opportunity to explore the folk history of their region or the surrounding area - which adversely affects the attempt to learn the secrets of their often under-appreciated region. School as an institution contributes to the killing of initiative, smothering creative abilities, striving for uniformity of behavior [2].

The solution to this problem may be a socio-cultural animation defined as: animation is also a socio-cultural phenomenon and a process of dynamic creation of social relations in combination with culture; it is located at the junction of social and cultural activities. For this reason, it allows the existence of a group, the public of the collective, communities that adopt a culture different from their own culture and develop animation [3].

The animator's silhouette is closely related to the given definition - the person whose main task is based on: Animator is a social worker whose task is to enliven a very diverse educational, cultural or sporting activity, aiming at global and permanent education, which entails recognition some spatial education discipline [4].

The concepts given above play an important role in shaping the identity of a young person. Through their involvement, they stimulate the residents of small towns to become acquainted with the culture of their own region. Knowledge of the history and heritage of the district in which we grew up, shapes and develops awareness of our own belonging to this place, and the desire to learn, propagate, discover and save from the oblivion of our small homeland.

References

1. B. Babska, Zbigniew Trzeźniowski – regionalist from Łańcut. an attempt to monograph the creator. Pedagogical University of Cracow, Kraków 2007, s. 5.
2. J. Kargul, Dissemination animation, commercialization of culture, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warsaw 2012, p. 158.
3. Ibidem, s. 18.
4. Ibidem.

**САРЫЧЕВ СЕРГЕЙ ВАСИЛЬЕВИЧ,
МИРОШНИЧЕНКО ОЛЬГА АЛЕКСАНДРОВНА**
г. Курск, ФГБОУ ВО «Курский государственный университет»
kursk-psychol@yandex.ru

АКТУАЛИЗАЦИЯ МНОГОУРОВНЕВОГО ГРУППОВОГО СУБЪЕКТА В РАЗЛИЧНЫХ СОЦИАЛЬНЫХ УСЛОВИЯХ (НА МАТЕРИАЛЕ ИССЛЕДОВАНИЯ МОЛОДЕЖНЫХ ГРУПП)

В статье описаны результаты социально-психологического экспериментального исследования актуализации многоуровневого группового субъекта. Установлено, что групповой субъект более успешно актуализирует себя при условии включения в широкий спектр сфер совместной жизнедеятельности, реализации социального обучения и развития группового сознания.

Ключевые слова: субъект, группа, совместная деятельность, общение, взаимодействие.

Внимание к малым социальным группам, составляющим современное общество, к процессам их функционирования и развития, обусловлено рядом факторов. Сложные динамические процессы, происходящие в обществе, различного рода угрозы ведут к возникновению социального напряжения. Понимание и прогнозирование групповых процессов, их влияние на эффективность функционирования малых групп, оптимизация совместной деятельности малой группы с целью получения желаемого результата представляются важными задачами [3].

В этой связи, требуется экспериментальное исследование групповых феноменов в условиях лаборатории и в естественных условиях [4]. Важнейшим объектом такого исследования является многоуровневый групповой субъект, актуализация сущностных свойств которого предстает сложной и мало разработанной проблемой социальной психологии [7]. Отсутствие целостной и законченной теории группового субъекта наблюдается на различных уровнях социально-психологического знания - от терминологической неопределенности до разработки моделей актуализации группового субъекта в различных социальных условиях жизнедеятельности [2]. Достоверные сведения об особенностях актуализации многоуровневого группового субъекта дают возможность прогнозировать ход и результат предстоящей групповой деятельности, позволяют оптимизировать их жизнедеятельность [8].

Цель исследования состоит в изучении социально-психологических особенностей группового субъекта, выявлении уровней его актуализации в различных социальных условиях. Основная гипотеза исследования состоит в предположении о том, что в процессе жизнедеятельности социально-психологические свойства группового субъекта в различных условиях актуализируются в различной степени, в том или ином диапазоне совместной деятельности, общения, отношений [5].

В экспериментальном исследовании приняли участие 25 реальных молодежных групп из молодежных организаций Курской области «Монолит», «АРГОН» (более 570 человек) и 8 школьных классов (более 130 человек).

Эмпирические методы исследования включали в себя комплекс методик, в том числе тесты-опросники, нестандартизированное интервью, аппаратную методику «Арка», спортивно-туристическая эстафета [1; 13].

Методологической основой исследования являются сложившиеся в психологии системный подход, субъектный подход, а также деятельностный подход в психологии групп [6; 11]. Теоретической основой исследования служат психологическая теория деятельности, параметрическая теория групп и коллективов, концепция организованности малой группы, субъектная концепция малой группы, концепция надежности малых групп в различных социальных условиях [1; 10; 12].

Изучение группового субъекта выявило достоверные различия в уровне развития исследуемых нами групповых субъектов до включения в развивающую среду и после. Актуализация группового субъекта классифицирована нами как эффективная, неэффективная и смешанная. Смешанный вариант актуализации группы предполагает наличие в ней значительных вариаций. В определенных социальных условиях групповой субъект может актуализировать свои групповые потенциалы в полной мере, в других же проявляет более низкий уровень актуализации.

Наблюдение за группами в процессе их жизнедеятельности, фиксация групповых результатов, позволила выявить взаимосвязь между уровнем развития группового субъекта и эффективностью групповой актуализации; так в группах, уровень субъектного развития которых выше, актуализация характеризуется полнотой отражения групповых возможностей, определяющих ее успешность в различных ситуациях (эффективная актуализация), у групп более низкого уровня субъектного развития наблюдается смешанная актуализация, имеющая значительные вариации. Так, в отдельных ситуациях жизнедеятельности групповой субъект может актуализировать свои групповые свойства эффективно, в других проявляет более низкий уровень актуализации, рационально или нецелесообразно используя групповой потенциал.

Экспериментальное исследование малых молодежных групп показало, что субъектные свойства каждой из изученных нами групп в различных социальных условиях (оптимальных, напряженных, стандартных) актуализируются в различной степени. В стандартных условиях группы высокого уровня субъектного развития и группы с уровнем развития субъектности выше среднего показывают высокий уровень результативности совместной деятельности. Группы высокого уровня развития в обычных и напряженных условиях выполняют совместную деятельность безотказно, с минимальным количеством ошибок. Члены этих групп придают большое значение выработке плана предстоящей деятельности, согласованию своих действий, сосредоточены на достижении групповой цели, при этом важным является улучшение, прежде всего, собственного результата группы. В изменившихся условиях совместной деятельности они стремятся учесть ошибки, перестраивают свое взаимодействие, актуализируют имеющийся опыт взаимодействия. Следует отметить роль лидера, который выступает в качестве координатора действий. Такие группы, объективно оценивают свои возможности, осознают, что чаще всего от них самих зависит, как именно группа проявит себя, каких результатов достигнет.

У групп, уровень субъектного развития которых выше среднего, также как и в группах высокого уровня развития, наиболее высокая результативность наблюдается в напряженных условиях совместной деятельности.

В группах среднего уровня развития субъектности наблюдается повышение результативности совместной деятельности в напряженных условиях по сравнению со стандартными, но при этом меньше внимания уделяется планированию предстоящей деятельности, согласование действий осуществляется стихийно, во время сборки чаще возникает разногласия. Группы с уровнем развития субъектности ниже среднего характеризуются снижением безотказности в напряженных условиях совместной деятельности. В единственной выявленной нами группе досубъектного уровня развития наблюдается неспособность наладить взаимодействие в группе, члены группы разобщены, отсутствует стремление дейст-

вовать сообща. Активность членов группы довольно низкая, чаще характерна лишь для отдельных членов группы.

Выдвинутая нами гипотеза подтвердилась в той части, что свойства группового субъекта в различных социальных условиях актуализируются в определенном диапазоне показателей жизнедеятельности [14]. Результаты эмпирического исследования актуализации многоуровневого группового субъекта позволили сформулировать следующие **выводы**. Многоуровневый групповой субъект представляет собой целостную развивающуюся систему, элементами которой являются входящие в нее индивиды, включенные во взаимодействие и взаимоотношения, которое приводят к появлению интегративных свойств и качеств, изначально не присущих группе или отдельным ее членам, включенный в социальные среды и актуализирующийся на разных уровнях. Для такого субъекта характерно осуществление различных видов активности (деятельность, общение, отношения), в которых групповой потенциал реализуется в различной степени.

На каждом этапе субъектного развития группа актуализирует себя по-разному. При экспериментальном исследовании многоуровневого группового субъекта были выявлены уровни актуализации: высокая степень актуализации: опережающий и оптимальный уровень; средняя степень актуализации: перспективный (адекватный) и дефицитарный уровень; низкая степень актуализации: непродуктивный уровень. Степень актуализации многоуровневого группового субъекта обусловлена уровнем субъектного развития группы, таких его составляющих как направленность совместной активности группового субъекта, организационное единство, интеллектуальное единство, эмоциональное единство, волевое единство, подготовленность группового субъекта. Большая или меньшая представленность каждой из подструктур будет оказывать влияние на актуализацию многоуровневого группового субъекта. Высокой степенью актуализации обладают группы протосубъектного и просубъектного уровня развития [9].

Список литературы

1. Гайдар К.М. Субъектный подход к психологии малых групп: история и современное состояние. – Воронеж: Воронеж. гос. ун-т, 2006. – 160 с.
2. Журавлев А.Л. Коллективный субъект: основные признаки, уровни и психологические типы // Психол. журн. – 2009. Т.30. – №5. – С. 72-80.
3. Журавлев А.Л. Роль системного подхода в исследовании психологии трудового коллектива // Психол. журн. – 1988. – Т.9. – № 6. – С. 53–64.
4. Левин К. Конфликт между аристотелевским и галилеевским способами мышления в современной психологии // Психол. журн. – 1990. Т. 11. -№ 5. – С. 134-158.
5. Мирошниченко О.А. Проблема актуализации многоуровневого группового субъекта // Материалы V съезда Общероссийской общественной организации «Российское психологическое общество». – М., 2012. Т. 2. – С. 279–280.
6. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2007. – 713 с.
7. Сарычев С.В. Надёжность группы в напряженных и экстремальных ситуациях совместной деятельности (социально-психологические основы). – Курск: Курск. гос. ун-т, 2007. – 155 с.
8. Сарычев С.В. Социально-психологические аспекты актуализации многоуровневого группового субъекта в различных социальных условиях // Психология человека в современном мире: материалы всероссийской юбилейной научной конференции, посвященной 120-летию со дня рождения С.Л. Рубинштейна, 15-16 октября 2009 г. – М., 2009. Т. 4. – С. 71– 78.
9. Сарычев С.В., Мирошниченко О.А., Чернышова О.В. Социально-психологическое исследование актуализации многоуровневого группового субъекта в различных социальных условиях // Известия Юго-западного государственного университета. Серия «Лингвистика и педагогика». – 2015. – №2 (15). – С. 138-144.

10. Чернышев А.С., Сарычев С.В. Параметрическая теория коллектива: история создания и тенденции развития // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. – 2009. Т. 3. – С. 101 – 112.

11. Чернышев А.С., Сарычев С.В., Елизаров С.Г., Гребеньков Н.Н. Кафедра психологии Курского государственного университета. 1971-2016. – Курск: Курск. гос. ун-т, 2016. – 148 с.

12. Чернышев А.С., Сарычев С.В., Лобков Ю.Л., Скурятин В.И. Социально одаренные дети: путь к лидерству (экспериментальный подход). – Воронеж : Кварта, 2007. – 210 с.

13. Чернышев А.С., Сарычев С.В., Лунев Ю.А. Аппаратурные методики психологической диагностики группы в совместной деятельности. – М.: Изд-во Ин-та психологии РАН, 2005. – 189 с.

14. Miroshnichenko O.A., Sarychev S.V. Socio-psychological conditions multilevel group subject actualization // Scientific letters of Academic society of Michal Baludansky. – 2014. Vol. 2. – № 4. – P. 123-125.

СЕЛИВАНОВА ПРИНА АЛЕКСАНДРОВНА

г. Курск, МБОУ «Средняя общеобразовательная школа №5 им. И.П.

Волка» irentrunova@mail.ru

ВОСПИТАНИЕ СЕМЕЙНЫХ ЦЕННОСТЕЙ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ

В статье рассматривается роль «семейного воспитания» в формировании гармонично развитой личности ребёнка, а также раскрывается связь между психологией семейных отношений, педагогикой и литературой.

Ключевые слова: семья, семейное воспитание, социализация подрастающего поколения, психолого-педагогическая культура семьи, семейные ценности, эффективность взаимодействия семьи, система образования.

Роль семьи в воспитании и социализации подрастающего поколения очень велика. Многие философы и мыслители обращались к проблеме семьи как к жизненно значимой и животрепещущей проблеме общества, от решения которой зависит очень многое. Древний китайский мудрец Конфуций говорил, что необходимо установить гармоничные и человеческие отношения в семье, отношения, основанные на взаимной любви друг к другу, взаимопомощи и взаимовыручке всех членов семьи. Известный русский философ и писатель Л.Н. Толстой утверждал о том, что семья является единым государством в миниатюре и, в свою очередь, будущее каждого государства содержится в его семьях, так как будущее нашей планеты зависит не только от нашей деятельности, но и от труда наших преемников. Значение семейного воспитания подчеркивали Платон, Геродот, Аристотель, Демокрит, Жан-Жак Руссо, И. Кант, Г.В.Ф. Гегель, Я. А. Коменский, П.Ф. Лесгафт, К.Д. Ушинский, В.А. Сухомлинский, П.Ф. Каптерев, А.С. Макаренко, Н.К. Крупская, и др.

То, что ребенок в детские годы получает в семье, он сохраняет всю жизнь. Значимость семьи как института воспитания обусловлена тем, что в ней ребенок находится значительную часть своей жизни. По длительности своего воздействия на личность ни один из институтов воспитания не может сравниться с семьей. В ней закладываются основы личности ребенка, и к поступлению в школу он уже более чем наполовину сформированная личность. Семья – это особый коллектив, играющий в воспитании основную, долговременную и важнейшую роль. Семейное воспитание – это сложная и многогранная система воспитания, складывающаяся в условиях конкретной семьи и силами родителей и родственников. Исследователи выделяют следующие факторы влияния на семью: наследственность и биологическое (природное) здоровье детей и родителей, материально-экономическая обеспе-

ченность, социальное положение, уклад семьи, количество членов семьи, отношение к ребенку.

Сегодня семья и семейное воспитание находятся в фокусе научных исследований. С.В. Дармодехин, И.Ф. Дементьева, М.Л. Гурьянова исследуют перспективные направления социальной политики государства в отношении семьи; Т.А. Флоренская, Т.В. Лодкина. А.Г.Козлова рассматривают формирование психолого-педагогической культуры семьи как фактор повышения ее воспитательного потенциала; В.А. Ситаров, Э.В. Онищенко, Л.В. Романюк исследуют возможности образовательного пространства педагогического вуза в формировании исторической компетентности будущих учителей в вопросах семейного воспитания; В.Ю. Троицкий, Л.К. Емельянова, Э.А. Чурсина рассматривают задачу духовно-нравственного воспитания детей в семье в контексте освоения регионального и национального культурно-образовательного пространства; Т.А. Флоренская, В. Вершинин, И.В. Крупина рассматривают воспитательный потенциал современной семьи, обращаясь к идеям отечественной педагогической культуры прошлого; В.Л. Караковский, В.В. Горшкова, Ф.И. Кевля исследуют развитие личности ребенка в контексте парадигмы «семья – школа – общество».

Воспитывать, прививать ценности можно не только на классных часах, но и на уроках. Произведения художественной литературы раскрывают детям внутренний мир героев, вызывают интерес к их чувствам и поступкам. Научившись сопереживать, сострадать героям произведений, дети учатся замечать настроение окружающих их людей. Художественная литература призвана использоваться как средство развития человечности, гражданственности, добропорядочности, справедливости.

Уроки литературы в этом очень помогают. Литература ведет ребенка к вершинам духовности и работе мысли; формирует определённые ценности. Поэтому нужно обратить серьёзное внимание на выбор художественных произведений. После каждого произведения в учебнике литературы представлена система вопросов. Вопросы эти касаются и стиля писателя, и характеров персонажей, и художественных особенностей. А вот вопросов, касающихся семейных отношений не предусмотрено. Система работы по данному направлению заключается в том, чтобы отыскать в произведении эпизоды, где идёт речь о взаимоотношениях членов семьи, подготовить вопросы для анализа эпизода, вести по этому эпизоду беседу, часто с опорой на жизненный опыт ребят. В итоге делаем вывод, который усваивается ребятами как некая жизненная ценность.

На примере рассказа Л.Н. Толстого «Кавказский пленник», изучаемого в 5 классе, можно рассмотреть семейное воспитание.

Анализ 1-ой главы.

- Почему Жилин решил поехать домой? (Получил письмо от матери, которая заболела и просит её навестить).

- Как это характеризует Жилина? (Он хороший, заботливый сын, хочет поддержать мать, повидаться с ней. Он даже согласен жениться на невесте, которую нашла ему мать. То есть он послушный сын).

Анализ 2-ой главы. (эпизод с письмом о выкупе).

Почему Жилин на письме написал неправильный адрес? (Он знает, что мать из-за бедности не сможет прислать за него выкуп. Он не хочет её расстраивать, волновать. Жилин решает самостоятельно выбраться из плена).

Рекомендации для анализа последующих глав.

Характеризуя Жилина, обратить внимание на качества его характера: храбрость, смекалку, трудолюбие, доброту, чувство товарищества. Можно побеседовать о том, где, как он приобрёл такие качества? Есть ли в этом заслуга семьи, родителей? (Должны прийти в вывод, что всё хорошее в ребёнке закладывается в семье).

Спросить у ребят, какие положительные качества воспитывают в них родители? За что они ценят и любят своих родителей?

Семья – важнейший из феноменов, сопровождающий человека в течение всей его жизни. Значимость её влияния на личность, её сложность, многогранность и проблематичность обуславливают большое количество различных подходов к изучению семьи, а также определений встречающихся в научной литературе.

Одной из функций семьи в обществе является социализация личности, формирование полноценного человека, как общественного существа. Помимо семьи, в данном процессе также активно участвует такой социальный институт, как образование. Действительно, на протяжении всего периода формирования из ребенка во взрослого, самостоятельного человека, полноправного члена общества, семейное воспитание очень тесно переплетается с воспитанием общественным, осуществляемым в различных образовательных учреждениях — от детского сада до вуза. Данная связь является органичной, так как оба указанных социальных института выполняют сходные по отношению к подрастающему поколению функции.

Рассматривая взаимодействие семьи и образования, выделили основные направления организации работы образовательного учреждения с семьей, формы взаимодействия педагогов и родителей, главную задачу педагогов и образовательного учреждения — это сотрудничество и расширение поля позитивного общения в семье, реализация планов по организации совместных дел родителей и детей.

Семейное воспитание относится к числу тех вопросов, которые никогда не теряют свою актуальность. Нужно заострить внимание учащихся на том, что человек, не ценящий свою семью, не умеющий вовремя прийти на помощь, понять своего ребёнка, не может быть привлекательным, вызывать сочувствие и оправдание, подобная работа помогает в воспитании высококонтрастной и духовно-развитой личности и приобщении учащихся к семейным ценностям.

Анализируя представления о внутрисемейных отношениях, можно сделать вывод, что литература отображает ценность семейных отношений, значимость семьи для каждого человека, говорит о необходимости уважения между всеми членами семьи, о дружной семье, о доброте семейных традиций. Художественное слово занимает не последнее место в формировании коллективных и семейных ценностей в развитии ребёнка как личности.

Учитель должен знать сегодня не только содержание литературы, но и её влияние на личность ребёнка. Современное образование предусматривает индивидуальную траекторию развития личности ребёнка, в основе которого лежит его психическое здоровье. Думаю, что сегодня для моделирования образовательного процесса учителем, литература, как никогда будет способствовать формированию и развитию не только семейному воспитанию, но и духовно-нравственным основам ребёнка.

Список литературы

1. Антонов А.И. Социология семьи: Учебник / под ред. проф. А.И. Антонова. – М.: ИНФРА-М, 2005.
2. Антонов А.И. Социологический подход к изучению взаимоотношений в семье / А.И. Антонов // Психология семьи. Хрестоматия. / Под ред. Д.Я. Райгородского – Самара: Бахрах-М, 2002. - С.404-410.
3. Васильев А.И. Понятие семьи в современном обществе – (<http://www.daz.su/nash-otvet/chelovek/32/index.aspx>).
4. Ильин И.А. О семье (главы из книги "Путь духовного обновления": [Значение семьи, духовно здоровая семья, воспитание в семье] / И.А.Ильин // Искусство и образование. — 2003.-№3. — С.84-105.
5. Каптерев П.Ф. Задачи семейного воспитания : избранное / П.Ф.Каптерев; сост., вступ.ст.М.В.Богуславского, К.Е.Сумнительного. — М. : Карапуз, 2005. — 192 с.
6. Каптерев, П.Ф. Задачи и основы семейного воспитания // Мудрость воспитания: Книга для родителей / Сост. Б.М. Бид-Бад, Э.Ф. Днепров, Г.Б. Корнетов. – М.: Педагогика, 1989. – С. 101.

7. Литература: учебник для 5 класса общеобр. учреждений: в 2 ч./авт.-сост. Меркин Г.С.- 2 изд. – М.:ООО «Русское слово – учебник», 2013.

8. Макаренко А. С. О воспитании в семье : избр. пед. произведения / А. С. Макаренко ; авт. предисл. Е. Медынский, И. С. Петрухин. — М. : Учпедгиз, 1955. — 320 с. : портр. — Библиогр.: С. 317-318.

9. Макаренко А.С. О воспитании. — 2-е изд., перераб. и доп. — М. : Политиздат, 1990. — 414 с.

СОКОЛОВСКАЯ СВЕТЛАНА АЛЕКСАНДРОВНА

г. Курск, ФГБОУ ВО «Курский государственный университет»

sveta.sockolovskaya@yandex.ru

РОЛЬ УЧИТЕЛЯ-ПРЕДМЕТНИКА В ФОРМИРОВАНИИ ПОЛОЖИТЕЛЬНОГО ОБРАЗА ПРОФЕССИЙ ХИМИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ

В статье рассматривается характеристика процесса формирования положительного образа профессии у старшеклассников, методы и формы организации образовательного процесса по химии, направленные на формирование положительного образа профессии химической направленности, что способствует профессиональному самоопределению личности обучающегося.

Ключевые слова: профессиональное самоопределение, образ профессии химик.

Химия имеет огромное значение в практической жизни человека и в развитии страны. Химическая промышленность представлена такими отраслями как горно-химическая, химия органического синтеза, нефтехимия, химия удобрений, химико-фармацевтическая, бытовая химия, основная химия, переработка полимерных материалов и др. Данный вид промышленности развивается в направлении решения технических, технологических, экономических проблем, создания новых материалов с заданными свойствами, повышения производительности и экономии трудовых затрат.

При всей очевидной значимости отрасли для экономики страны профессии химической направленности не востребована на рынке труда и в нашей стране не входит в топ 10 профессий 2019 года, привлекательных для современной молодежи. По мнению абитуриентов престижными профессиями являются те, при помощи которых можно реализовать свой творческий потенциал или считаются высокооплачиваемыми: врач-кибернетик, режиссёр, генетик, космонавт, частный детектив, звукорежиссер, дизайнер ландшафта, инженер-конструктор, спасатель, хирург. Статистические исследования фиксируют, что среди 300 анализируемых профессий по приоритетному выбору молодежи расположились биохимик на 12 месте, химик-технолог на 87 месте, аналитик на 104 месте, химик на 123 месте, лаборант на 142 месте.

Анализ данных свидетельствует о том, что формирование положительного образа химика имеет актуальное значение в процессе профессионального становления личности обучающегося [1].

Впервые понятие образ рассматривается в психологии структурализма Вильгельмом Вундтом как восприятие отдельных свойств реальности. Концепция Образа мира А.Н.Леонтьева представляет собой индивидуальную для человека целостную субъективную картину окружающего его мира, опосредованную психическим отражением [2]. Одним из элементов Образа мира выступает образ профессии.

Образ профессии подразумевает понимание сущности и внутреннего содержания профессиональной деятельности. Главные составляющие динамической структуры образа профессии начинают формироваться в подростковом возрасте и претерпевают изменения в течение всей жизни.

Формирование образа профессии является одним из компонентов профессионального самоопределения старшеклассников. Осознанный выбор профессии с учетом знаний о своих особенностях и возможностях с учетом современных требований будущей профессиональной деятельности, а также социально-экономических условий, можно считать отправной точкой в процессе профессионального самоопределения личности.

Образ будущей профессии формируется под влиянием таких доминирующих факторов, как семья, образовательные учреждения, друзья, реальные специалисты, СМИ, но базовое становление основных представлений о значимости профессии химической направленности происходит в процессе обучения.

Образ профессии служит стимулом личностного и профессионального самоопределения и развития, к поиску информации о профессии, соотнесению выдвигаемых профессиональных требований относительно себя, к заинтересованному ознакомлению с реальными профессионалами в этой области, с их образом жизни, профессиональными интересами, специфичной профессиональной культурой, конкретными ценностями и поиску значимой группы, ровесников, являющихся потенциальными представителями профессии.

При рассмотрении проблемы профессионального самоопределения большое значение представляют труды психологов и педагогов, в содержании которых раскрывается смысл и содержание категории профессионального самоопределения (Э.Ф. Зеер, Е.А. Климов, И.С. Кон, И.М. Кондаков, Т.В. Кудрявцев, А.К. Маркова, Г.С. Никифоров, Н.С. Пряжников, Е.Ю. Пряжникова, С.Н. Чистякова и др.) и профессиональной ориентации (В.С. Аванесов, В.А. Бодров, Б.И. Бухалов, А.Е. Голомшток, К.М. Гуревич, Н.Н. Захаров, Л.М. Митина, М.М. Пархоменко, В.А. Поляков, А.Д. Сазонов, В.Д. Симоненко, И.Т. Сенченко и др.).

Начало процесса обучения химии совпадает с 4 этапом профессионального самоопределения (Г.Н. Сериков), характеризующегося активной динамикой профессионального самосознания, когда у обучающихся формируется собственный смысл выбора профессии, возникает опыт анализа общественной области выбора деятельности с собственными идеалами, ценностями, осознания реалистичности возможностей.

Профильное обучение в 10 - 11 классах характеризует 5 этап профессионального самоопределения, направленный на уточнении профессионального статуса. В данный период профориентационная деятельность учителя химии реализуется на фундаменте более глубокого изучения предмета, к которой к этому моменту у обучающихся проявляется достаточный интерес и способности к изучению. Отдельное внимание отводится развитию профессионально важных качеств в выбранном виде труда, фиксации и коррекции перспективных профессиональных планов, возможным способам диагностики результатов, возможных достижений в предпочтительной деятельности, самостоятельной подготовке к ней и самостоятельному развитию, что и может считаться самоопределением [3].

В связи с этим учителю предметнику необходимо в процессе обучения химии информировать обучающихся о профессиях химической направленности при изучении силикатной, нефтехимической промышленности и металлургических производств, и о востребованности их не только в отрасли химической промышленности, но и в специализированных лабораториях анализа и контроля качества сырья и выпускаемой продукции, научно-исследовательских, экологических лабораториях предприятий, эпидемиологических службах, органах таможенного контроля, метеорологических станциях и т.д.

Формирование положительного образа химика необходимо потому, что большая часть профессиональной деятельности скрыта от глаз в повседневной жизни обучающихся. Учитель предметник должен дать шанс обучающимся «примерить» профессию химика на себя через выполнение операций функциональной деятельности, апробированию своих возможностей, способствовать эмоциональному оцениванию, положительному отношению к профессии, содействовать приобретению умения адекватно выбрать и реализовать свое решение. Это возможно осуществить при решении задач с производственным содержанием, выполнения практико-ориентирующих заданий, мини-проектов, проведения страничек устных журналов о биографических фактах из жизни ученых химиков и т.д.

Учитель химии может способствовать формированию положительного отношения к профессиям химической направленности как на уроках, так и во внеурочной деятельности, используя наиболее эффективные формы и методы работы, в том числе инновационные.

Значительную роль в формировании образа профессий химической направленности играют словесно-наглядные методы, демонстрация макетов производственных установок аппаратов, видеороликов, кинофильмов, коллекций, и т.д.

Во внеурочное время в профессиональном самоопределении и формировании положительного образа профессий химической направленности способствует проектно-исследовательская деятельность. Примером может служить проект «Карта города» с указанием улиц, микрорайонов, названных в честь химиков и химических производств, предприятий, где востребованы профессии химической направленности. Другим примером могут стать проекты «Роль ученых-химиков в военный период», «Вклад профессионалов химической промышленности в инновационное развитие современного государства», «Краеведческий уголок в кабинете химии». Элективные курсы химико-технологической направленности так же будут способствовать профессиональному самоопределению обучающихся. В рамках курса целесообразно использовать такие методы как диспуты о профессиях, ролевые игры, мозговые штурмы о значимости и социальном статусе профессий химической направленности, экскурсии на региональные предприятия и в лаборатории, круглые столы с представителями профессий химической направленности.

В нашем вузе реализуется проект «Школа-ВУЗ-Предприятие», в рамках которого обучающиеся получают дополнительное образование по профессии «Лаборант химического анализа» и возможность утвердиться в выборе будущей профессии.

Из характеристик образа профессии значимыми для нашей темы являются его содержательный аспект (совокупность представлений о профессии), оценочный аспект (совокупность оценочных суждений, отражающих желаемые или не желаемые прогнозы о возможных результатах деятельности в данной профессиональной среде), а также деятельностный аспект (образы действия по отношению к оцениваемой профессии).

Таким образом, на положительный образ профессии помимо педагогов-психологов и социальных педагогов, осуществляющих профориентацию, в образовательном учреждении наибольшее влияние оказывает учитель предметник, формируя ценностные отношения к науке химии и профессиям, связанным с этой предметной областью.

Список литературы

1. Моё образование [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://moeobrazovanie.ru/> (дата обращения: 04.04.2019).
2. Леонтьев А.Н. Образ мира [Текст] / А.Н. Леонтьев. – М.: Педагогика – 1983. – С. 251-261.
3. Сериков Г.Н. Образование и развитие человека [Текст] / Г.Н. Сериков. – М.: Мнемозина – 2002. – 406 с.

SASAK WERONIKA
Cracow, Poland, Pedagogical University of Cracow
weronika.sasak13@gmail.com

MATURITY EXAM

Correlation between education and self-study, problem of circumstances and factors of personality development as part of the educational process, the essence and characteristics of the educational process, leading areas of educational work in different time periods. Based on Marcel Łoziński documentary „Maturity exam” (1979).

Key words: educational process, personality development, self-study.

Marcel Łoziński is a famous polish documentary filmmaker. He was born in 1940 in Paris. Łoziński graduated from Łódź Film School. He is also a laureate of an European Film Award and he got an Oscar nomination for documentary „89 mm from Europe” (1993). He is a member of Academy of Motion Picture Arts and also Sciences and European Film Academy. Additionally, Łoziński was a lecturer on Paris Film School FEMIS, University of Warsaw. What is more, he lead documentary workshops in Moscow, Kiev, Helsinki, Tallinn, Marseille, Beijing, Minsk, Barcelona, Havana and Lyons [1].

For the purposes of the article a documentary „Maturity exam” will be discussed. It is a Łoziński’s film which shows one day in life of young people, who take a matura exam. Action of the film takes place in the seventies, so it shows a completely different reality and two-dimensional educational process, where there is no agreement between this part and personality development [2]. From today’s point of view this perception seems to be ridiculous and deceitful, but it is necessary to remember that those times, as well as educational work were completely different.

The documentary shows an exam in socio-political knowledge, which aim is a recitation of ideological formulas and it has no importance neither for the students nor the teachers. Young people do not feel in their behavior any higher aim. An exam is presented as a form of camouflage and conformity, so it points how the educational process worked in this political system. Moreover Łoziński shows in his documentary a doublethink - it is a characteristic process for Poland in the seventies.

On the one hand, students are trying to demonstrate themselves in the best way and make a good impression on their teachers and mentors, but on the other hand, when they leave the exam room the situation is changing. Everybody is laughing and talking freely with friends about socio-political knowledge and drawn questions. It becomes some kind of theater of social life, where some things are presented on the scene and other issues are played behind the scenes [3].

It gives a view on correlation between self-study and education in the seventies in Poland. Furthermore, documentary represents students’ attitudes in the context of the educational process that was then practiced and gives an overview of the past social and historical reality.

References

1. Jan Strękowski, *Marcel Łoziński. Życie i twórczość*, March 2004, <http://culture.pl/pl/tworca/marcel-lozinski> [access: 18.04.2019].
2. <https://ninateka.pl/film/egzamin-dojrzalosci-marcel-lozinski> [access: 18.04.2019].
3. Krzysztof Kornacki, *Polityka, psychologia i człowiek – twórczość Marcela Łozińskiego*, „Kwartalnik Filmowy” 23/1998.

СУДАКОВА ТАТЬЯНА АЛЕКСАНДРОВНА
г. Курск, МБОУ «Средняя общеобразовательная школа №20 им А.А. Хмелевского»
tatyana.sudakova123@yandex.ru

ВОСПИТАНИЕ ПРЕКРАСНОГО ЧЕРЕЗ ОБРАЗЫ ПРИРОДЫ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ

В статье рассматриваются приёмы воспитания прекрасного через образы родной природы на примере литературных произведений. Автором разработан урок, раскрывающий творческие способности учащихся и вызывающий интерес к природе, учащий любоваться и восхищаться её красотой. В статье также приведены сочинения учеников 5 классов на тему «Весна», где ребята выразили своё отношение к природе, через разговор с цветком.

Ключевые слова: воспитание прекрасного, образы родной природы, отношения к природе.

Природа окружает нас с ранних лет. Она является для нас учителем и воспитателем, естественным источником красоты, из которого мы черпаем творческое вдохновение, душевные силы. Учителю литературы предоставляются большие возможности показать школьникам, что предоставляется чувство природы всегда было свойственно людям. Важно чтобы учитель вместе с учениками умел восхищаться красотой и изяществом слога писателя, чудесной природой воспроизведённой в художественных образах.

Так на одном из уроков в 7 классе, тема которого была «Берегите эту красоту», мы с ребятами говорили о поэзии, о любви к ней, о родной природе, о бережном отношении к поэзии и природе, о пейзажной лирике, рисующей красоту родной природы. Семиклассники читали отрывки из стихотворений К. Д. Бальмонта «Есть в русской литературе усталая нежность», С. А. Есенина «Тот, кто видел хоть однажды...». Потом мы вместе сформулировали проблемные вопросы: что такое поэзия? в чём её таинство и красота? помогают ли поэтические строки осознать красоту окружающего нас мира? Ответы на эти вопросы ребята давали в конце урока.

Я предложила ученикам два текста, один из которых представлял собой поэтическую речь, а другой – прозаическую.

Тексты

Пришла весна. Из земли показалась зелёная стрелочка. Она быстро росла, потом разделилась на два листочка. Вскоре они стали большими, а между ними появился маленький росток. Каждое утро мы уходили смотреть, что же будет дальше. Однажды утром мы увидели: росток, наклонившись к одному из листочков, расцвёл белыми колокольчиками. Это были колокольчики ландыша, похожие и на белое облачко, и на маленькое крылышко голубя, и ещё на что-то удивительно облачко. Мы стояли у ландышей, очарованные красотой, стояли и молчали.

Какой же ты душистый!
Какой же ты красивый!
Но почему дрожишь ты?
Ты что такой пугливый?
Тебя я рвать не буду,
Не надо мне букета.
Ведь ты – лесное чудо!
С тобой приходит лето.
Тебя не унесу я,
Расти себе под елью

Тебя я нарисую
в альбоме акварелью.

Моя цель была, чтобы ребята не только объяснили, какой текст поэтический, какой – прозаический, и почему. Но и почувствовали трепетное отношение к цветку, восхищение, любованье им – все те чувства, которые хотел передать автор.

Далее на уроке мы работали со стихотворениями Н. А. Заболоцкого, Б. Л. Пастернака, И. А. Бунина.

Текст стихотворений

«Начало зимы»
Зимы холодное и ясное начало
Сегодня в дверь мою три раза постучало.
Я вышел в поле. Острый, как металл,
Мне воздух зимний воздух сердце спеленал. (Н.А. Заболоцкий)

Снег идёт, снег идёт,
К белым звёздочкам в буране
Тянутся цветы герани
За оконный переплёт. (Б.Л. Пастернак)

Вечернее зимнее солнце
И ветер меж сосен играют,
Алеют снега, а в светилнице
Янтарные пятна мелькают. (И.А. Бунин)

Ребята в этих стихотворениях не только определяли рифму и размер, но и заметили, как поэты описывают начало зимы, открывают красоту родного края.

После семиклассникам был задан вопрос: что же такое поэзия в их понимании? Почти все ребята ответили, что поэзия – гармония, единение человека с природой. Что благодаря русским поэтам раскрывается чувство прекрасного, утраченное чувство изумления перед миром природы.

На одном из уроков литературы в 5 классе я предложила ученикам написать сочинение на тему «Разговор с подснежником».

Ребятам предлагалось передать своё отношение к природе, пофантазировать, что чувствует скромный цветок, когда его хотят сорвать

Ученица 5 класса Максакова Д. пишет:

Наступила весна. На полянках появились проталинки, на одной из них виднелся маленький и хрупкий подснежник. Это был первый весенний цветок.

Однажды мальчики возвращались со школы. Им было весело. Они прыгали, скакали. Вдруг один мальчик подскочил к проталинке, где рос цветок, и протянул, чтобы его сорвать.

А цветок говорит ему: «Не рви меня, мальчик. Я хочу цвести и радовать всех».

Мальчик очень сильно удивился говорящему подснежнику, и, отвечает: «А я тоже хочу с тобой порадовать свою мамочку. Тем более, что я получил сегодня двойку по математике. Она меня, может быть, ругать не будет, когда увидит тебя».

Подснежник говорит: «Так ты меня не рви, а просто приведи маму сюда, где я расту. Поверь, она тебя точно не будет ругать, а даже похвалит».

Мальчик удивился ещё больше и отвечает: «За что же она меня хвалит-то будет? За двойку что ли? Ну, хорошо. Не буду тебя срывать. Проверю. Правду ли ты говоришь».

Наступил вечер. С работы вернулась мама.

Павлик, так звали мальчика, подбежал к маме и говорит ей: «Мамочка, пошли я тебе кое-что покажу». Он привёл её к проталинке, на которой рос цветок. Мама очень обрадовалась первому подснежнику.

«Я хотел сорвать его для тебя, но передумал. А ещё я сегодня двойку по математике получил!» - говорит Павлик. Но мама его почему-то не стала ругать, а сказала: «Я рада, что ты не сорвал этот цветок, а сберёг его, чтобы он радовал не только меня, но и других. Ты у меня молодчина. Ну, а двойка – дело поправимое».

С этого дня Павлик начал старательно учиться и цветы больше не срывал, а только ими любовался.

А так свои мысли выразила Черкашина А.:

Однажды, в тёплый апрельский денёк, я пошла на прогулку в лес. На солнечной полянке я увидела маленький подснежник. Цветок имел изящную форму крошечного колокольчика с шестью лепестками. Он был белый с зелёными пятнышками по краям лепестков и тёмно-зелёными листьями. Я уже хотела его сорвать, но вдруг он закричал:

-Стой!

Я оглянулась вокруг, но рядом никого не было.

-Кто это сказал?

-Это я, подснежник. Не срывай меня, пожалуйста! Мы, подснежники, - исчезающий вид! Но многие дети и взрослые, только завидев первых вестников весны, так и стремятся сорвать нас.

-Ой, точно! А я и забыла. Я тебя видела на уроках по окружающему миру, когда мы проходили растения, занесённые в Красную книгу.

-Да, в эту книгу попала фотография моего предка.

-Мне очень жаль, что я тебя напугала. Я хотела цветок подарить моей маме, как символ весны. Но, кажется, у меня есть идея получше. Я сфотографирую тебя и другие растения.

Пока я фотографировала, лёгкий ветерок качал красивый цветок из стороны в сторону. Получилось, как будто цветок машет мне.

Вечером я рассказала маме о случившемся и показала фотографии. Они ей очень понравились. Мамочка похвалила меня за то, что я не сорвала нежный цветок. Ведь красота сфотографированного цветка будет радовать долго и многих, а сованного – лишь короткий миг и одного.

Большое значение в воспитании прекрасного через образы природы имеют произведения русских поэтов и писателей. Когда мы знакомим учащихся с прозой или лирикой, то подчёркиваем мысль о том, что природа – это источник красоты и вдохновения. В процессе работы класса над произведением нужно стремиться, чтобы эта мысль стала дорогой им.

Список литературы

1. Аркин И.И. Уроки литературы в 7 классе: Практическая методика. – М.: Просвещение, 2007.
2. Кутейникова Н.Е. Уроки литературы в 7 классе: Книга для учителя. – М.: Просвещение, 2008.
3. Тумина Л.Е. Сочини сказку. Творческое задание для учеников 5-7 классов. 5-7 классы. – М.: Дрофа 2005.

ТАНЕЕВА АННА АНДРЕЕВНА

г. Курск, ФГБОУ ВО «Курский государственный университет»
ana_tan@mail.ru

СИСТЕМА ОЦЕНКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ (НА ПРИМЕРЕ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ)

В статье предложена система оценки качества деятельности педагогических работников общеобразовательных организаций, в основе которой лежит четкий инструментарий оценки (система показателей и критериев оценки, оценочные шкалы, способы оценки и контрольные карты оценки).

Ключевые слова: общеобразовательная организация, оценка, качество деятельности, эффективный контракт.

На современном этапе модернизации системы российского образования особую важность приобретают вопросы, связанные с трансформацией трудовых отношений, которая обусловлена, в первую очередь, переходом образовательных учреждений на механизм эффективного контракта [1].

Эффективный контракт нацелен на исключение неэффективных стимулирующих выплат за формальные показатели и критерии оценки педагогического персонала и замену их на четкие измеримые показатели, позволяющие связать повышение оплаты труда с качеством работы конкретных специалистов.

Переход образовательных организаций на эффективный контракт предусматривает разработку качественно новых систем оценки деятельности педагогических работников, в основе которых лежит выявление степени соответствия труда нормативным требованиям, установленным в федеральных государственных образовательных стандартах, т.е. определение качества его деятельности [2].

Однако практический переход к системе корреляции между качеством образования и оплатой труда педагогических работников образовательной организации может быть затруднен отсутствием стандартизации в подходах к оценке работы педагогов. Критерии оценки деятельности педагогических работников, установленные нормативными документами – рамочные. В условиях перехода на «эффективный контракт» одной из важнейших задач образовательной организации является установление действенных механизмов оценки деятельности педагогических работников. Ведь только тогда система «эффективных контрактов» увяжет заработную плату с качеством работы конкретных специалистов и качеством предоставляемых государственных и муниципальных услуг.

Анализ локальных актов общеобразовательных организаций, регламентирующих систему показателей и критериев оценки профессиональной деятельности педагогических работников, позволяет выявить следующие типичные недостатки указанных систем:

- не все показатели стимулирования связаны с целью образовательной организации;
- поощрения работников не увязаны с ключевыми показателями деятельности учреждения;
- некоторые стимулирующие выплаты оторваны от реальности, начисление этих выплат мало аргументировано и не продумано (например, показатель «начальнику лагеря, ответственному за питание», «воспитателям (от количества отработанных дней)» и пр.);
- многие показатели имеют низкий результат эффективности, не направлены на конечный результат (например, «за интенсивность труда», «за сложность и напряженность в работе», без указания точных критериев);
- стимулирующие суммы не увязаны с фондом оплаты труда (размер стимулирующих выплат зачастую указан в процентном размере от среднего оклада по школе, что не позво-

ляет рассчитывать, какая часть денежных средств из фонда оплаты труда будет выплачена в виде стимулирующих выплат конкретному педагогу);

- многие критерии и показатели разделов дублируют должностные обязанности сотрудников (например, «качественное оформление школьной документации», «ведение электронного журнала», «использование современных методов и инструментов оценивания обучающихся» и др.).

Как показывает практика, стимулирующие выплаты используются как «гарантированная» часть оплаты труда, несвязанная с конечным результатом деятельности [3]. Низкий размер должностных окладов является главной причиной. Учреждению в конечном итоге приходится, независимо от оценки сложности и результатов труда, премировать персонал в связи с необходимостью удержания имеющихся кадров.

С целью устранения выявленных недостатков, нами, на основе комплексного подхода, была разработана новая система оценки деятельности педагогических работников, которая включает:

- показатели оценки деятельности педагогического персонала;
- критерии (нормативы) оценки;
- процедуру оценки;
- способы оценки;
- инструменты оценивания (контрольные карты, итоговые таблицы).

По нашему мнению, дать оценку педагогической деятельности можно, анализируя, насколько эффективно осуществляется взаимодействие с каждой из групп субъектов образовательной деятельности: ученики, родители, администрация, коллеги.

Каждой из групп показателей в предложенной системе был присвоен различный удельный вес (по четырех-балльной шкале), в зависимости от степени значимости для педагогической деятельности. Например, наибольший удельный вес (4 балла) был присвоен показателям, отражающим деятельность педагога, направленную на воспитание и развитие личности обучающихся. Согласно Государственной программе РФ «Развитие образования» [4], в настоящее время около 1/3 молодежи не способна успешно адаптироваться к современной экономической ситуации и в полной мере реализовать свой человеческий капитал. В обществе наблюдается деформация духовно-нравственных и моральных ценностей, а также слабое развитие культуры гражданского поведения. Это предопределило необходимость усиления участия образовательных организаций в воспитании обучающихся и формировании у них социальных компетенций, необходимых в современной социальной жизни и экономике.

Наименьший удельный вес присвоен показателю «Соответствие документации, разработанной работником, требованиям ООП». В профессиональном стандарте «Педагог» подчеркивается, что должностные инструкции не отвечают духу времени, однако от подобной нагрузки на данный момент учителя не освобождены, поэтому она должна оцениваться администрацией [5].

Кроме того, мы разделили показатели, характеризующие результативность деятельности педагогических работников, на две группы: обязательные показатели к исполнению и ранжирующие показатели. Обязательные показатели – это основа окладной части заработной платы, которая определяется требованиями ФГОС к результатам освоения ООП, требованиями, ЕКСД и Профессионального стандарта «Педагог» к квалификационным характеристикам работника. Ранжирующие показатели составляют основу стимулирующих выплат педагогу. Они учитывают назначение образовательной организации и ее основные функции и, нацелены на определение соответствия деятельности педагогов основным направлениям политики государства в области модернизации общего образования. Доступ к получению вознаграждения на основе ранжирующих показателей открывается через призму получения баллов по обязательным показателям к исполнению.

Процедура оценки состоит из следующих этапов:

1. Самоанализ и самооценка педагога на основе установленных критериев.

2. Анализ результатов самооценки экспертной группой, устранение результатов завышения или занижения самооценки.

3. Подсчёт баллов по каждому педагогу.

4. Расчет размера стимулирующих выплат. В целях увязки размера стимулирующих выплат с фондом оплаты труда, расчет производится следующим образом:

- баллы, полученные всеми работниками, суммируются;

- определяется денежное содержание каждого балла путем деления стимулирующей части фонда оплаты труда, запланированного на данное полугодие, на общее количество баллов;

- определяется размер стимулирующей выплаты каждому работнику путем умножения «денежной» стоимости одного балла на сумму баллов каждого работника.

В качестве способов оценки достижения педагогом установленных нормативов, мы предлагаем введение следующих инструментов:

В качестве способов оценки достижения педагогом установленных нормативов, мы предлагаем введение следующих инструментов:

1. Внедрение портфолио педагога.

2. Введение процесса самооценки педагога как начального этапа оценки его профессиональной деятельности.

3. Использование внешних по отношению к педагогу способов оценки личностных, метапредметных и предметных результатов обучающихся (кейс-метод и административное тестирование).

4. Анкетирование/опрос обучающихся и их родителей с целью выявления уровня их удовлетворенности качеством преподавания в школе.

В контексте перехода трудовых отношений с учителями на механизм эффективного контракта, прозрачность инструментария оценки (в том числе, установление четких, измеримых оценочных показателей и критериев) дает возможность роста профессионального мастерства педагогов (качества их деятельности) за счет совершенствования своей работы в рамках выявленных в ходе оценки «точек роста».

Кроме того, применение системы оценки качества деятельности в практике современных общеобразовательных организаций дает возможность реализовать дополнительное материальное стимулирование педагогических работников, в основе которого лежит установление стимулирующих выплат по результатам их деятельности. Такая взаимосвязь способствует повышению эффективности и качества деятельности педагогического персонала и, как следствие, повышению качества реализации основной образовательной программы, являющейся основным государственным заданием в системе российского образования.

Список литературы

1. Койвунен М.И. Разработка системы оценки качества деятельности педагогических работников образовательных организаций в условиях трансформации трудовых отношений: дисс. ... канд. эконом. наук. Санкт-Петербург, 2015. 193 с.

2. Федорова Е.А. Понятие и сущность эффективного контракта // Вестник научного общества студентов, аспирантов, молодых ученых: сб. науч. статей. Комсомольск-на-Амуре: АмППГУ, 2014. №1. С. 379-382.

3. Бондаренко Д. В., Балыхин В. Н. Законодательство субъектов Российской Федерации об «эффективном контракте» в сфере образования // Право и образование. 2017. № 1. С. 14-21.

4. Государственная программа РФ «Развитие образования» на 2013-2020 годы, утверждена распоряжением Правительства РФ от 15.05.2013 г. № 792-р. [Электронный ресурс]. URL: <http://минобрнауки.рф/документы/2966/файл1533/12.12.20> (Дата обращения 24.12.2017).

2. Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 18.10.2013 №544н «Об утверждении профессионального стандарта "Педагог (педагогическая деятельность в сфере

дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования)(воспитатель, учитель)» // Российская газета. - 2013 - № 285, 18 декабря.

ТИТИРКО МАРИЯ СЕРГЕЕВНА

г. Таганрог, Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиала) РГЭУ (РИНХ)

akchinorev@yandex.ru

КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ ВОЖАТОГО ДЕТСКОГО ЛАГЕРЯ С ДЕТЬМИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В статье отражены особенности подготовки вожатых для работы в детских оздоровительных центрах и лагерях, проведен анализ научно-теоретической литературы. Особое внимание уделено необходимости формирования коммуникативной компетентности с учетом новых государственных стандартов и запросов гражданского общества.

Ключевые слова: коммуникативная компетентность, вожатый, детский оздоровительный лагерь, студенческая молодежь.

В настоящее время в системе отдыха и оздоровления подрастающего поколения прослеживается кризис из-за отсутствия четкой государственной политики в этой сфере, проработки нормативной базы, научных основ функционирования детских оздоровительных лагерей и центров, а также необходимой профессиональной подготовки работающего в них вожатого с учетом реалий «современной жизни».

Анализ научно-теоретической литературы и практики позволил нам выделить следующих исследователей, работающих в рамках обозначенной проблематики. Выделим классиков отечественной и зарубежной педагогики Я.А. Коменского, К.Н. Вентцеля, А.С. Макаренко, Н.К. Крупскую, П.П. Блонского, С.Т. Шацкого, В.А. Сухомлинского, занимающихся вопросами отдыха и воспитания детей [1], [2], [3]. Актуальными и сегодня являются исследования основ мастерства воспитателя, теоретической и практической разработки воспитательных систем В.А. Караковского, А.В. Мудрик, Л.И. Новиковой, Н.Л. Селивановой, Н.Е. Щурковой и др. [4], [5]. Вопросами развития детей и подростков в загородных детских лагерях уделяли внимание в своих трудах В.П. Бедерханова, А.Г. Кирпичник, О.С. Газманов, И.И. Фришман, С.А. Шмаков, В.Ф. Матвеев, С.Л. Соловейчик и др. [6].

Анализ литературы показал, что аспекты подготовки педагогических работников лагеря (в т.ч. вожатого) отражены в основном в рамках специфики подготовки будущих специалистов социальной сферы. Однако особенности формирования коммуникативной компетентности вожатого детского оздоровительного лагеря и центра с учетом новых государственных стандартов и запросов гражданского общества до сих пор остается недостаточно проработанной. Согласимся также с точкой зрения В.А. Грибановой, которая отмечает необходимость проведения рефлексии той или иной деятельности («во время которой каждый участник может переключить внимание на самого себя и на своё сознание, в частности, на продукты собственной активности, а также какое-либо их переосмысление») [7]. Важно, чтобы организации работы вожатого была осознанной и осмысленной.

Нами было проведено исследование на площадке Таганрогского института имени А.П. Чехова со студентами, имеющими опыт работы в ДОЦ. В процессе исследования, мы определили, какие качества обучающиеся выделяют в работе вожатого, почему выбирают такую сложную работу. В опросе приняли участие 56 обучающихся 2-3 курса. Остановимся на некоторых моментах опроса подробнее.

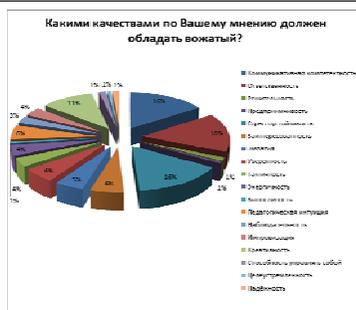


Рис.1 Качества, необходимые для работы вожатого, по мнению респондентов.

Опрос показал, что в числе первостепенных, опрашиваемые выделяют такие качества, как коммуникативная компетентность, выносливость, ответственность.

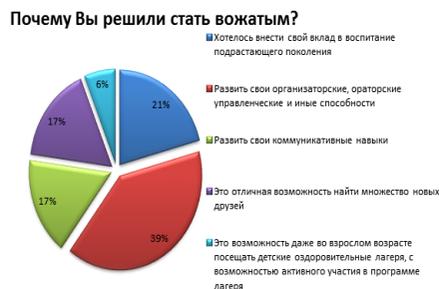


Рис.1 Что дает работа вожатого, по мнению респондентов

Анализ указывает на то, что прежде всего, по мнению ребят, деятельность вожатого помогает развивать организаторские, ораторские, управленческие способности.

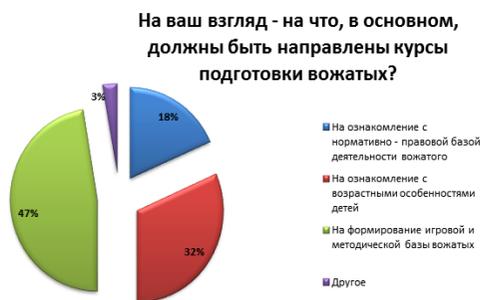


Рис.3 Направления подготовки вожатых.

На вопрос о том, на что в первую очередь, по мнению опрашиваемых, должна быть направлена работа по подготовке работника лагеря, студенты отметили «формирование игровой и методической базы», «знакомство с возрастными особенностями детей».

Результаты проведенного нами исследования позволяет сделать выводы о том, что в сегодня крайне важно уделять внимание формированию коммуникативной компетентности вожатого детского оздоровительного лагеря, так как круг функциональных обязанностей работника ДОО расширяется. В рамках подготовки вожатого следует уделять внимание как основам психолого-педагогических и социально-педагогических знаний об особенностях современного ребенка, так и развитию коммуникативной компетенции с целью обеспечения полноценного развития детей в рамках оздоровления в ДОО.

Список литературы

1. Вентцель К.Н. Свободное воспитание // Сб. избранных трудов.-М., 1993 г.
2. Коменский Я.А., Локк Д., Руссо Ж.Ж., Песталоцци И.Г. Педагогическое наследие / Сост. В.М.Кларин, А.Н.Джурицкий. -М.: Педагогика, 1987.-413 с.
3. Макаренко А. С. Из опыта работы // Педагогические сочинения в 8 т. — М., 1983.-Т. 1.-С. 52-67.
4. Мудрик А.В. Личностный подход в воспитании // Магистр. -1991. Август/
5. Новикова Л.И, Воспитательная система: исходные позиции // Советская педагогика. 1991. - № 11. - С. 61-64.
6. Шамаков С.А. Летний лагерь: вчера и сегодня: Методическое пособие. Липецк: ГУП «ИГ «Инфол», 2002. - 384 с.
7. Грибанова В.А. Формирование гражданской активности студенческой молодежи/ Отечественная и зарубежная педагогика. 2016. № 3 (30). С. 133-143.

ТОМИЛОВА ТАТЬЯНА ВЛАДИМИРОВНА
 г. Курск, МБОУ «Средняя общеобразовательная школа №17»
 e-mail: tanabro@mail.ru

ШКОЛЬНАЯ ГАЗЕТА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ РЕЧЕВОЙ КУЛЬТУРЫ И КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ ШКОЛЬНИКОВ

В статье рассматривается положительное влияние участия детей в школьной газете как средстве преодоления важнейших проблем современной информационной среды, создающем условия для формирования развитой языковой личности школьника.

Ключевые слова: языковая личность, речевая культура, информационная культура личности, информационная среда.

Личность современного школьника – это личность говорящая, языковая. Под языковой личностью понимается «совокупность способностей и характеристик человека, обуславливающих создание и восприятие им речевых произведений (текстов), которые различаются а) степенью структурно-языковой сложности; б) глубиной и точностью отражения действительности; в) определенной целевой направленностью [1, с. 8].

Рассмотрим развитие языковой личности во внеурочной деятельности, т.к. здесь могут быть решены важнейшие проблемы современной информационной среды. В современной коммуникации говорение – важный аспект, но информационные технологии отодвигают его на второй план, поощряя общение письменное, развитое слабо, не требующее высокой речевой культуры. Также проблемой современной информационной среды является наличие огромного неконтролируемого информационного потока, сориентироваться в котором может помочь внеурочная деятельность. Кроме того, она способствует удовлетворению интереса школьников к неформальному общению. Это является важным аспектом на пути формирования социально-адаптированной личности.

Восполнить проблемы современной информационной среды призвано участие детей в редколлегии школьной газеты. На базе МБОУ «Средняя общеобразовательная школа

№17» г. Курска с 2013 г. существует газета «Шаг вперёд», где в противовес информационной личности мы создаем личность языковую.

С помощью освоения жанров публицистики во время сборов редколлегии школьники совершенствуют навыки устной и письменной речи. Выделим основные жанры школьной газеты и их созидательный компонент в противовес разрушающему влиянию современной информационной среды.

1. *Интервью* (вне зависимости от вида – «классическое», «тематическое» «мнение», «портрет» и т.д.). Этот жанр предполагает подготовку вопросов, ориентированных на достижение конкретной цели, четкая постановка которой – главная задача юного журналиста. Правильное выделение идейного ядра будущего текста – вот чему учатся дети, составляя сначала малоинформативные, «тонкие» вопросы и лишь постепенно переходя к так называемым «толстым», наиболее полно раскрывающим любую выбранную тему и личность респондента. Живое общение при интервью способствует развитию коммуникативных навыков его участников, социализации личности.

2. *Репортаж*. Это «жанр, оперативно и ярко "передающий" информацию с места событий» [2, с. 14], предполагает необходимость нахождения репортера на школьных и внешкольных мероприятиях, его постоянные передвижения. Это стимулирует детей к живому общению, ограничивая виртуальное. Настоящий репортаж должен иметь яркое, красочное лексическое наполнение, способное окунуть читателя в атмосферу какого-то интересного события. Юные журналисты стараются создать «свой», узнаваемый слог, занимаются словотворчеством, а также стремятся и постепенно учатся писать грамотно, не забывая при этом об информационно насыщенности репортажа.

3. *Статья*. Главное в этом жанре – проанализировать какую-либо актуальную проблему. Например, «Как хорошо учиться и всё успеть?», «Еда в школьной столовой», «Что лучше: пятидневка или шестидневка» и т.д. Статья требует максимально точного отбора информации, учитывающего интересы читателей-школьников. Часто для объективности выводов предварительно проводятся *опросы* или *анкетирования*, при организации которых неминуемо участие и развитие устной монологической и диалогической речи.

Таким образом, мы рассмотрели наиболее актуальные жанры школьной газеты с точки зрения формирования речевой культуры и коммуникативных навыков школьников. Создание текстов данных жанров, включая этап идейно-смыслового их осмысления, даёт детям неоценимый опыт владения словом. Юные журналисты выступают как субъекты развития собственной языковой личности: они учитывают внешнее и внутреннее наполнение текстов, учатся «владеть» информацией, а не «подчиняться» ей. В противовес коротким, малограмотным беседам в социальных «сетях», журналисты берут интервью «вживую», создают полноценные речевые произведения. Кроме того, дети учатся общаться, работать в коллективе – редколлегии, стремятся выразить свою точку зрения на актуальные проблемы. Таким образом, школьная газета стимулирует продуктивную деятельность детей – субъектов формирования языковой личности.

Важнейшим итогом развития языковой личности является восприятие и создание собственных связанных текстов. Научившись этому при работе в школьной редакции, дети смогут применять свои умения на уроках русского языка и литературы, а также, возможно, делать первые шаги в художественном творчестве.

Список литературы

1. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. – Л.: Издательство ЛКИ, 2010. – 264 с.
2. Жанры школьной газеты/ Сост. Т.А.Дробыш.- 2-е изд. – Витебск: УО «ГООВР», 2006.
3. Аниськина Н.В. Языковая личность современного старшеклассника. Автореф. дисс. канд.пед.наук. Ярославль, 2001. – 20 с.

4. Трубинова Е. А. Формирование языковой компетенции во внеурочной деятельности в соответствии с ФГОС // Молодой ученый. — 2013. — №12. — С. 454-456.

УТКИНА АНАСТАСИЯ СЕРГЕЕВНА,
г. Курск, ФГБОУ ВО «Курский государственный университет»
nas.crav4enko@yandex.ru

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ КОМПЕТЕНЦИЙ У ОБУЧАЮЩИХСЯ ОСНОВНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

В данной статье рассматривается проблема сохранения и укрепления здоровья подрастающего поколения, решением которой является формирование здоровьесберегающих компетенций. Даны понятия «компетенция», «здоровьесберегающие компетенции». Перечислены условия для успешного формирования знаний, умений и навыков, связанных со здоровьем и здоровьесбережением.

Ключевые слова: Компетенция, здоровьесберегающие компетенции, здоровьесберегающая среда, здоровый образ жизни, обучающиеся, педагог, семья.

Здоровье – это важнейший показатель благосостояния как государства, так и общества. Это показатель не только отсутствия болезней, но и состояния физического, психического и социального благополучия [5, с. 584]. Но в результате социально-экономического и научно-технического перехода и влияния негативной экологической обстановки значение этого показателя стали снижаться. Особенно это отражается на подрастающем поколении.

Современные школьники наименее защищены и наиболее подвержены воздействию неблагоприятных факторов. В настоящее время велика доля обучающихся имеющих отклонения в физическом здоровье. Сюда относятся гиподинамия и гипокinezия, нервное перенапряжение и утомление, избыточное питание и вредные привычки. Но государству требуются энергичные, креативные, коммуникабельные, готовые к поиску научных знаний и открытий детей, способных к саморазвитию. Поэтому в образовательной среде на сегодняшний день актуальна тенденция, которая направлена на формирование у обучающихся компетенций.

Слово «компетенция» происходит от латинского слова «competentia», что означает «круг вопросов, в которых данное лицо обладает познаниями» [6, с. 60]. По А. В. Хуторскому, «компетенция – совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов, необходимых качественно и продуктивно действовать по отношению к ним» [6, с. 60]. Каждому обучающемуся важно получить за время образовательного процесса компетенции, которые будут востребованы в дальнейшей жизни, в том числе здоровьесберегающие.

Компетенция здоровьесбережения рассматривается И.А. Зимней в контексте компетенций, относящихся к самому человеку как личности, субъекту деятельности, общения. И включает в себя следующие аспекты:

- знание и соблюдение норм здорового образа жизни;
- знание опасности курения, алкоголизма, наркомании, СПИДа;
- знание и соблюдение правил личной гигиены, обихода;
- физическая культура человека;
- свобода и ответственность выбора образа жизни [2, с. 23].

Наиболее важным объектом в формировании здоровьесберегающих компетенций играет педагог, так как именно он обязан знать принципы формирования и функционирования психических процессов, состояний и свойств личности, особенности процессов обучения и воспитания обучающихся. Для более эффективного взаимодействия с детьми педагог обязан обратить внимание на особенности личности, черты и качества характера, и учесть эти характеристики при моделировании системы взаимоотношений со стороны здоровьесбе-

режения. Обращая внимание на психологические особенности обучающихся, педагог должен учитывать речь и манеры преподавания в образовательном процессе.

Главной задачей при формировании здоровьесберегающих компетенций является то, что обучающиеся должны осознавать, что сохранение и укрепление здоровья способствует их совершенствованию и саморазвитию [3, с. 51]. Для того чтобы знания и умения здоровьесбережения закрепились в сознании детей необходимо, во-первых, создание здоровьесберегающей среды. К ней можно отнести рациональную организацию учебного процесса, учитывающий постепенное развертывание умственной активности с учетом времени устойчивой работоспособности и утомления [1, с. 11]. Во-вторых, создание для каждого учебного заведения образовательной программы, направленной на сохранение и укрепление подрастающего поколения [3, с. 51]. В-третьих, для формирования знаний о здоровом образе жизни особую роль отводят семье, ведь именно она становится примером для ведения здорового образа жизни. Важное значение отводят проведению различных спортивных состязательных игра и спартакиад, благодаря которым обучающиеся могут не только проявить свою активность, но и смогут понять свои физические возможности [4, с. 11]. Такие мероприятия следует проводить не только на уровне образовательном учреждении, но и на региональном. Соблюдая выше перечисленные условия формирования компетенций здоровьесбережения, можно достигнуть высокие показатели здоровья как физического, психического, так и социального состояния обучающихся. На базе МБОУ «СОШ №17» г. Курска проведен опрос обучающихся 5-9 классов, в результате которого было выявлено, что уровень теоретических знаний находится на хорошем уровне. Обучающиеся не только знают основные положения здорового образа жизни, но и реализуют некоторые из них.

Таким образом, формирование здоровьесберегающих компетенций - это неотъемлемая часть учебного процесса в развитии, воспитании и обучении детей. Именно в школьном возрасте закладывается основа для сохранения и укрепления здоровья подрастающего поколения. Знания здоровьесбережения должны закладываться не только педагогами, но и родителями, социальной средой. Именно так можно научить обучающихся применять знания и умения на практике для решения задач, связанных со здоровьем и здоровьесбережением.

Список литературы

1. Гараева Е. А. Здоровьесберегающие технологии в профессионально-педагогическом образовании // Бибком. 2013. – 28 с.
2. Зимняя, И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 36 с.
3. Доклад об итогах работы Министерства Здравоохранения Российской Федерации в 2016 году и задачах на 2017 год: Доклад об итогах деятельности Минздрава России от 12.04.2017 / Москва, 2018. – С. 12-56
4. Слесарева Г. Д. Здоровьесберегающая деятельность образовательного учреждения // Психолого-педагогическое обеспечение как здоровьесберегающий ресурс субъектов образовательного процесса. Киров: Изд-во ВятГУ. 2011. С. 9–11.
5. Смирнов В. М. физиология человека: учебник / В. М. Смирнов. – М.: Медицина, 2002. – 608 с.
6. Хуторской А. В. ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Народное образование. – 2003.- №2 – С. 58-64.

ХОРОШЕВСКАЯ ИРИНА ВЛАДИМИРОВНА

г. Луганск, ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный университет
имени Тараса Шевченко»
i-rusik11@mail.ru

МЕДИАЦИЯ КАК СПОСОБ РАЗРЕШЕНИЯ КОНФЛИКТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

В статье рассматриваются стратегии разрешения конфликтов в образовательном учреждении, обосновывается необходимость формирования медиативной компетентности будущих педагогов в процессе профессиональной подготовки.

Ключевые слова: конфликт, педагог, стратегии разрешения конфликта, медиация в образовательном учреждении.

Современный Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования ориентирован на становление личностных характеристик выпускника («портрет выпускника школы»), среди которых: толерантное сознание и поведение в поликультурном мире, готовность и способность вести диалог с другими людьми, достигать в нём взаимопонимания, находить общие цели и сотрудничать для их достижения; навыки сотрудничества со сверстниками, детьми младшего возраста, взрослыми в образовательной, общественно полезной, учебно-исследовательской, проектной и других видах деятельности; умение продуктивно общаться и взаимодействовать в процессе совместной деятельности, учитывать позиции других участников деятельности, эффективно разрешать конфликты;

Умение решать конфликты очень важно и для учителя общеобразовательного учреждения, который является примером для учеников. Профессиональный учитель должен не только организовывать совместную деятельность ученического коллектива, но и уметь направлять человеческие отношения, создавать благоприятный психологический климат в коллективе.

Таким образом, говоря о профессиональном учителе, мы имеем в виду не только специалиста с высоким уровнем знаний в области преподаваемой дисциплины, знанием основ педагогической теории и психологии, но и специалиста в области человеческих отношений, в частности в разрешении конфликтных ситуаций, возникающих в образовательном учреждении.

Разрешение конфликтных ситуаций в педагогической среде предполагает наличие у педагога медиативной компетентности, которая понимается нами как комплекс необходимых знаний, умений и личностных качеств педагога, способствующих успешному разрешению конфликтных ситуаций.

Разрешение и управление конфликтами – это одни из важнейших практических задач, стоящих перед учителем общеобразовательной школы. Все способы управления конфликтами можно разделить на две категории: структурные и межличностные. К структурным относятся: объяснение требований к работе, координационные и интеграционные механизмы, общеорганизационные комплексные цели, структура системы вознаграждения [1, с.189]. Использование перечисленных способов характерно для различных предприятий, где предполагаются отношения руководитель – подчиненный.

Для образовательных же учреждений более характерна классификация способов разрешения конфликтов на основе межличностных стилей. В основу классификации межличностных стилей разрешения конфликта положена двухмерная модель стратегий поведения личности в конфликтном взаимодействии, разработанная К. Томасом и Р. Киллменом, которая получила широкое распространение в конфликтологии. В основе этой модели лежат ориентации участников конфликта на свои интересы и интересы противоположной стороны [2, 3, 4].

В любом конфликте каждый участник оценивает и соотносит свои интересы и интересы соперника. Это отмечает и Дж. Скотт. Она пишет, что стиль поведения в конкретном конфликте определяется в той степени, в которой вы хотите удовлетворить собственные интересы (действуя пассивно или активно) и интересы другой стороны (действуя вместе или индивидуально) [4, с.115]. На основе такого анализа он сознательно выбирает ту или иную стратегию поведения (уклонение, принуждение, компромисс, уступку или сотрудничество). Часто отражения этих интересов происходит неосознанно, и тогда поведение в конфликтном взаимодействии насыщено эмоциональным напряжением и носит спонтанный характер.

Особое место в оценке моделей и стратегий поведения личности в конфликте занимает ценность для нее межличностных отношений с противоположной стороной. Если для одного из соперников межличностные отношения с другим соперником (дружба, любовь, партнерство и т.д.) не имеют никакой ценности, его поведение в конфликте будет отличаться деструктивным содержанием или крайними позициями в стратегии (принуждение, борьба, соперничество). И наоборот, ценность межличностных отношений для субъекта конфликтного взаимодействия, как правило, является существенной причиной конструктивного поведения в конфликте или направленности такого поведения на компромисс, сотрудничество, уклонение или уступку.

Рассмотрим каждую их стратегий разрешения конфликтной ситуации.

Стратегию принуждения, которую также называют стратегией борьбы или соперничества, выбирает тот, кто оценивает свои интересы выше интересов соперника. Результат данной стратегии – выбор: интерес соперничества или взаимоотношения в форме приемлемой для того, кто использует стратегию принуждения. Если предпочтение отдается выбору соперничества, то конфликт приобретает остро деструктивный характер и его разрешение может затянуться.

Стратегия уклонения характеризуется стремлением избежать конфликта. Она отличается низким уровнем направленности, как на интересы соперника, так и на свои собственные, и является взаимной. Другими словами, такая стратегия разрешения конфликтной ситуации представляет собой взаимные уступки.

Анализируя стратегию уклонения важно учитывать варианты ее проявления: если предмет конфликта не имеет существенного значения для одного из субъектов и адекватно отражен в образах конфликтной ситуации, данная стратегия исчерпывает конфликт; если же предмет спора имеет существенное значение для одной или обеих сторон, но занижен в образах конфликтной ситуации (то есть субъекты конфликтного взаимодействия воспринимают предмет конфликта как несущественный), применение данной стратегии будет непродуктивным и может привести к повторному возникновению конфликтной ситуации. Межличностные отношения при выборе стратегии уклонения меняются незначительно.

Человек, желающий уйти от конфликтной ситуации, может использовать стратегию уступки. Данная стратегия предполагает низкую направленность на личные интересы, и высокую оценку интересов соперника, то есть человек, принимающий стратегию уступки, пренебрегает собственными интересами в пользу интересов соперника.

Стратегия уступки отчасти схожа со стратегией принуждения, которая заключается в выборе между ценностью предмета конфликта и ценностью межличностных отношений. В отличие от стратегии принуждения стратегия уступки отдает предпочтение межличностным отношениям.

Анализируя стратегию уступки необходимо обратить внимание на следующие аспекты: иногда выбор такой стратегии – это тактика решительного продвижения к победе. В таком случае уступка может быть лишь тактическим шагом на пути достижения главной стратегической цели;

уступка может привести к неадекватной оценке предмета конфликта (занижение его ценности для себя). При таких обстоятельствах стратегия уступки является самообманом и не ведет к решению конфликта;

если стратегия уступки является доминирующей для человека (все зависит от его индивидуально-психологических особенностей), то конструктивный конфликт может приобрести деструктивную направленность.

Важно учитывать, что стратегия уступки оправдывает свое применение только в случаях, когда условия для разрешения конфликта не созрели. При таких условиях она приводит к одновременному перемирию, является важным этапом на пути конструктивного разрешения конфликта.

Стратегия компромиссного поведения – это баланс интересов конфликтующих сторон. Иногда стратегию компромисса называют стратегией взаимной уступки. Стратегия компромисса способствует положительному развитию межличностных отношений.

Анализируя эту стратегию важно учитывать следующее:

часто компромисс является лишь этапом на пути поиска решения проблемы;

иногда взаимная уступка может исчерпать конфликтную ситуацию. Это возможно при условии изменения обстановка, которые вызвали напряжение. Например, два ученика претендовали на место старосты класса, которое должно вот-вот освободиться в связи с переходом действующей старосты в другой класс. Но спустя некоторое время выясняется, что действующая староста остается в этом же классе, и предмет конфликта таким образом исчезает;

по форме компромисс может быть активным и пассивным. Активная форма компромисса проявляется при заключении четких соглашений, принятии каких-либо обязательств и т.д. Пассивный компромисс предполагает отказ от любых активных действий по достижению определенных взаимных уступок в тех или иных условиях. Другими словами, в конкретных условиях перемирие может быть обеспечено пассивностью субъектов конфликтного взаимодействия. Так, отсутствие ненужных споров позволило ученикам в приведенном выше примере сохранить дружественные отношения.

Стратегию сотрудничества характеризует высокий уровень направленности и на собственные интересы, и на интересы соперника. Эта стратегия строится на основе баланса интересов и признании ценностей межличностных отношений.

Особое место в стратегии сотрудничества занимает предмет конфликта. Если предмет конфликта имеет жизненно важное значение для одного или двух субъектов конфликтного взаимодействия, то о сотрудничестве не может быть и речи. В этом случае возможен только выбор борьбы, соперничества. Сотрудничество возможно лишь в том случае, когда сложный предмет конфликта предполагает маневр интересов противоположных сторон, обеспечивая их существование в рамках возникшей проблемы и развитие событий в благоприятном направлении.

Стратегия сотрудничества включает в себя все другие стратегии (уклонение, уступку, компромисс, соперничество). При этом другие стратегии в сложном процессе сотрудничества играют подчиненную роль. Они в большей степени выступают психологическими факторами развития взаимоотношений между субъектами конфликта. Например, соперничество может быть использовано одним из участников конфликта как демонстрация своей принципиальной позиции в адекватной ситуации.

Стратегия сотрудничества отражает стремление противоположных сторон совместными усилиями решить возникшую проблему. Особое место среди способов разрешения педагогических конфликтов занимает медиация или посредничество, которую также можно рассматривать как сотрудничество.

Есть ситуации, когда учителю необходимо разрешить конфликт между учениками, родителями и учеником, учителем и администрацией школы. В таком случае учитель может помочь найти выход из сложившейся ситуации в качестве посредника – медиатора. Эта роль отличается от роли судьи или арбитра. Посредник в конфликтной ситуации развивает и закрепляет конструктивные моменты общения и взаимодействия, разрешает конфликт, стараясь сменить ориентиры участников конфликта с «я выиграл – ты проиграл» на «я выиграл – ты выиграл», то есть сохранить интересы каждой из конфликтующих сторон. Ме-

диатор не может принимать точку зрения ни одной из сторон конфликта, он должен сохранять нейтралитет и объективность по отношению к сложившейся ситуации. Посредник не принимает решений, его задача – поддерживать и направлять диалог. Важно сохранять спокойствие и не поддаваться влиянию негативных эмоций конфликтующих. Методика посредничества в конфликте предполагает следующие этапы: выработка договоренности о времени и месте проведения переговоров; планирование и организация разговора; определение проблемы конфликта; примирение. Примирение – цель, которую участники конфликта должны достичь самостоятельно.

Применение медиации для разрешения педагогических конфликтов является конструктивным и эффективным, так как участники приобретают опыт разрешения конфликтной ситуации мирным путем, без применения силы.

Посредничество (медиация) в педагогической практике требует подготовленности учителя. Именно поэтому целесообразно формирование медиативной компетентности будущих педагогов в процессе профессиональной подготовки, то есть еще на этапе обучения в учреждениях высшего профессионального образования.

Таким образом, при использовании любой стратегии разрешения конфликтной ситуации важно не выходить за рамки деловых аргументов и отношений. Эффективность и возможность конструктивного разрешения конфликта зависит от готовности участников конфликта учитывать возможности и интересы каждого, их умения сохранять позиции сотрудничества.

Список литературы

1. Смирнова Г. Б. Менеджмент / Г. Б. Смирнова. – М. : издат. дом «Дашков и К», 2000. – 352 с.
2. Гришина Н. В. Психология конфликта / Н. В. Гришина. – СПб. : Питер, 2008. – 544 с.
3. Конфликтология / Под ред. В. П. Ратникова. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2007. – 511 с.
4. Скотт Дж. Г. Конфликты. Пути их преодоления / Д. Г. Скотт. – К. : Внешторгиздат, 1991. – 192 с.
5. Хасан Б. И. Конструктивная психология конфликта / Б. И. Хасан. – СПб. : Питер, 2003. – 250 с.

ЧЕ ГАЛИНА СТАНИСЛАВОВНА

г. Курск, МБОУ «Средняя общеобразовательная школа №32 с углубленным изучением отдельных предметов им. прп. Серафима Саровского»
kursk-school32@mail.ru

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ МБОУ «СРЕДНЯЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ШКОЛА №32 С УГЛУБЛЕННЫМ ИЗУЧЕНИЕМ ОТДЕЛЬНЫХ ПРЕДМЕТОВ ИМ. ПРП. СЕРАФИМА САРОВСКОГО» ПО ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОМУ ВОСПИТАНИЮ ШКОЛЬНИКОВ

В статье раскрывается актуальность духовно-нравственного воспитания на современном этапе, излагаются основные принципы и формы работы в МБОУ «Средняя общеобразовательная школа с углубленным изучением отдельных предметов №32 им. прп. Серафима Саровского» г. Курска по духовно-нравственному развитию и воспитанию личности гражданина.

Особо подчеркивается роль взаимодействия с социальными партнерами и международного сотрудничества. Большое внимание уделяется укреплению традиций школы, а также организации проектно-исследовательской деятельности.

Ключевые слова: ценности, воспитание, система, духовность, нравственность, культура, традиции, социализирующее пространство, сотрудничество, проектно-исследовательская деятельность.

Не секрет, что можно быть хорошим специалистом в любой области, но при этом не быть хорошим человеком. Тема духовности, нравственности была актуальна всегда. Актуальна она и сегодня.

Президент В.В. Путин на встрече с представителями общественности по вопросам воспитания молодежи говорил: «Духовные, нравственные ценности - это сфера жёсткой конкуренции, ...объект открытого информационного противоборства ... И это никакие не фобии... Попытки влиять на мировоззрение целых народов, стремление подчинить их своей воле, навязать свою систему ценностей и понятий - это абсолютная реальность, ...с которой сталкиваются многие страны, в том числе и наша страна»

А в Указе «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года», подписанном президентом в мае 2018 года, предусмотрена разработка приоритетных национальных проектов. При разработке проекта в сфере образования поручено исходить из того, что в 2024 году необходимо обеспечить достижение целей, среди которых

– воспитание гармонично развитой и социально ответственной личности на основе духовно-нравственных ценностей народов Российской Федерации, исторических и национально-культурных традиций [1].

Известно единое социализирующее образовательное пространство. Это школа, семья, общество, СМИ, религиозные учреждения. У школы - сильные конкуренты.

С учетом требований ФГОС, где обозначено, что программа духовно-нравственного воспитания и воспитания должна быть направлена на обеспечение духовного становления обучающихся в единстве урочной, внеурочной, внешкольной деятельности, в совместной педагогической работе, в МБОУ «Школа №32 им. прп. Серафима Саровского» г. Курска определена следующая цель деятельности по формированию духовно-нравственной культуры школьников: *духовно-нравственное воспитание и развитие личности школьника на основе православных, патриотических, культурно – исторических традиций России и малой Родины.*

Система работы представлена следующим образом:

- учебная, внеурочная деятельность;
- внеклассные и внешкольные мероприятия;
- работа библиотеки;
- экскурсионная работа;
- д/о «Школьная республика»;
- кабинет-музей православной культуры Курского края;
- кабинет-музей «Память»;
- социальное партнерство;
- международное сотрудничество;
- ДОП;
- работа социально-психологической службы;
- работа с педагогическими кадрами;

Реализация образовательных программ по учебным предметам предусматривает комплексную работу. Духовно-нравственное воспитание школьников на уроках осуществляется через содержание программного и дидактического материала, самой организацией урока, личностью учителя. Особенно большие возможности имеет учебный материал по предметам гуманитарного цикла. И, если на уроках дети знакомятся с морально-этическими суждениями, определениями, изучают историю, культурные традиции России, Курского края, то формы внеурочной деятельности позволяют осмыслить и глубже понять

культурные традиции своего народа и малой родины, историческое прошлое которой уникально.

Изучение программного материала по учебным предметам стало основой для создания в школе образовательных программ *внеурочной деятельности*, среди которых:

- программа кружка туристско-краеведческой направленности «Наши истоки»;
- программа внеурочной деятельности по духовно-нравственному воспитанию младших школьников «Живой источник»;
- перспективная образовательная программа внеурочной кружковой деятельности «Школа юного экскурсовода».

«Школа юного экскурсовода», на наш взгляд, является довольно эффективной формой работы в социально-коммуникативном развитии школьников. Она объединяет усилия педагогов и детей, интересы родителей. Ее тематическое поле представляет музейная педагогика.

Накопленный опыт позволяет сделать вывод, что комплексная работа по обучению и воспитанию создает условия для гармоничного развития ребенка, расширения границ сотрудничества, снятия барьеров между отдельными учебными предметами, между школой и семьей, школой и обществом, школой и жизнью.

Принимая во внимание целостность воспитательного процесса, определяя духовно-нравственную культуру как базовую, мы считаем важным использование оптимальных форм работы, основанных на следующих педагогических технологиях:

- технология социализации личности;
- технология самовоспитания;
- технология сотрудничества;
- технология групповой работы;
- технология проектной и исследовательской деятельности;
- информационно-коммуникативные технологии;
- технология проблемно-ценностной дискуссии;
- игровые технологии.

Мы используем исследовательскую, проектную деятельность как одну из ведущих в духовно-нравственном развитии и воспитании школьников.

Продукты проектной и исследовательской деятельности учащихся нашей школы ежегодно представляются на научно-практических конференциях, конкурсах и получают высокую оценку. Так, в январе 2018 года в рамках VIII Серафимовских чтений в городе Сарове юные исследователи нашей школы стали победителями в конкурсе научно-исследовательских работ в секции «Духовные страницы русской истории».

Материал, накопленный в процессе поисково-исследовательской работы, широко используется при проведении экскурсий в кабинете-музее православной культуры Курского края, экскурсий по центральной части города Курска. Члены д/о «Духовная экспедиция» дают мастер-классы для младших ребят, участников «Школы юного экскурсовода». Таким образом, старшие школьники имеют возможность передать имеющиеся знания младшим.

Однозначно, одним из важнейших структурных подразделений школы, которое обеспечивает информацией учебный, научно-исследовательский и культурно-просветительский процессы, является *библиотека*.

Библиотека в нашей школе существует с момента ее основания. Это изолированное помещение, которое оснащено необходимым оборудованием. Компьютер подключен к Интернету, и есть возможность проводить библиотечные часы с детьми, которые обучаются на дому. Показатель привлечения детей и подростков в библиотеку держится на максимально высоком уровне. Частыми гостями литературных гостиных, поэтических вечеров, которые проводятся в школьной библиотеке, бывают наши курские поэты-современники. Такое взаимодействие позволяет увлечь активной научно-исследовательской, творческой деятельностью около 65% учащихся.

1. Сложившийся опыт работы показывает, что важной составляющей деятельности ОУ по формированию духовно-нравственной культуры школьников является внеклассная, внешкольная работа, организуемая и проводимая в разрезе *коллективных творческих* дел, таких как: акции «Посади дерево памяти», «Добрый сюрприз»; праздники «Рождественские встречи», «Масленица», «Пасха Красная», «День славянской письменности»; открытый городской Серафимовский творческий фестиваль обучающихся и педагогических работников общеобразовательных учреждений г. Курска, школьный творческий Фестиваль «За святыню Русь помолось!», который включает конкурс рисунков «Мы дети России!», конкурс фоторабот и любительских фильмов «О Курский край! Моя земля!», конкурс авторской поэзии и прозы «Мы родом из святой Руси!»; творческие мастерские в кукольном театре «Петрушка» «Куклы для сказки своими руками»; фотовернисажи «Курск - кладезь духовности и красоты», «Курск древний и Курск нынешний»; часы общения «Мой мир общения», «О красоте и добре», «Стать самим собой»; музейные уроки и др. Любое воспитательное мероприятие проектируется на основе деятельностного и комплексного подходов. Первый, как мы знаем, требует живой, творческой, заинтересованной деятельности самих воспитанников и нацеливает на выбор дел динамичных, где нужно приложить усилия. А второй позволяет педагогу получить от одного дела разносторонний эффект [3].

На наш взгляд, ценным средством воспитания являются *традиции школы*. Они выполняют две очень важные функции. Во-первых, формируют общие интересы, придают школьной жизни определенную прочность, надежность, постоянство. Во-вторых, придают свое особое ни на кого не похожее лицо школе. Традиции создают общность интересов, сплачивают школьный коллектив и обогащают жизнь школы. Она становится особенной, неповторимой, такой, которой можно гордиться.

Традиционной стала Неделя православной культуры, в рамках которой проводятся экскурсии в Сергиево-Казанский собор, Знаменский собор; праздник духовности, поэзии, посвященный Дню белых журавлей; праздничная программа «Пасха – праздник для всех»; акция «От сердца – к сердцу» (вручение поздравительных открыток прихожанам Знаменского собора, Сергиево-Казанского собора, Ильинского храма и Свято-Троицкого женского монастыря); литературно – музыкальная композиция «Праздник праздников» с участием отца Ивана – настоятеля храма св. Митрофана; экскурсии «Православный Курск» в сотрудничестве с Центром историко-культурного наследия г. Курска. Ко Дню памяти прп. Серафима Саровского (15 января) готовятся все: и педагоги, и учащиеся, и их родители. Такая работа сплачивает, позволяет нести радость тем, кто рядом. Мы помним, что преподобный всегда обращался к людям: «Радость моя».

Организация и проведение *экскурсий* по родному краю, историческим и памятным местам России, в ближнее и дальнее Зарубежье - результат заинтересованности и тесного взаимодействия всех участников воспитательного процесса в духовно-нравственном формировании подрастающего поколения.

Экскурсии – это не просто путешествия. Это возможность выполнять творческие проекты, такие как песня «Дивное Дивеево», композиция «По праведному пути батюшки Серафима», документальный фильм «По святым местам Нижегородчины» и т.д.

Бесспорно, существенное значение в становлении и воспитании личности подростков имеет волонтерское движение, которое осуществляется в нашей школе по нескольким направлениям. А члены отряда «Открытые сердца» - активные участники многих социальных проектов.

Международное сотрудничество **школа осуществляет в течение 17 лет. Посещение учащимися нашей школы гимназии Хольцкампа (г. Витген, Германия) и пребывание немецких школьников у нас всегда подчинено определенной тематике и имеет соответствующее содержание. Проектно-исследовательская деятельность - важная составляющая этого сотрудничества, что способствует личностному, социальному и познавательному развитию школьников.**

В школе разработана и реализуется комплексная программа «Возрождение духовно-нравственных традиций на основе социального партнерства». Работу мы строим в рамках сотрудничества с Курской областной детской общественной организацией "Детский Центр Мира", КРОО "Православное Общество Преподобного Серафима Саровского", Курской Епархией, МБУК «Центр историко-культурного наследия города Курска», учреждениями образования, культуры города Курска. В рамках договора осуществляется сотрудничество и совместная деятельность нашего ОУ с МБОУ «Дивеевская средняя общеобразовательная школа», а также с православной гимназией Сарова, что в Нижегородской области.

В нашей школе мы стараемся не организовывать для ребят интересную жизнь, а строить жизнь вместе с ними, предоставляя им как можно больше самостоятельности.

Союзник педагогического коллектива школы в решении задач духовно-нравственного воспитания – *ученическое самоуправление*. Участие школьников в управлении школой расширяет сферу применения их способностей и умений, дает каждому возможность развить талант, проявить инициативу [3]. Уже не первый год д/о «Школьная республика» действует на основе Устава школы и в соответствии с Положением. Ребята – активные участники реализации проекта «Помня историю, созидаем будущее», которая осуществляется через ряд тематических блоков, каждый из которых выступает в тесной взаимосвязи с остальными.

Блок «Курск исторический» (культурные и исторические памятники 18 века, в период жизни преподобного Серафима Саровского).

Блок «Золотые купола Курска» (история храмов).

Блок «Свет души» (православные образы в литературе, музыке и живописи).

Блок «Мир вокруг нас и внутри нас» (экскурсионная работа, встречи со священнослужителями, знаменитыми людьми Курского края, лектории, конкурсы, выставки).

В процессе работы появились продукты исследовательской деятельности, позволившие глубже узнать историю малой родины и создать кабинет-музей *православной культуры Курского края*. Сегодня музей – центр получения знаний о духовных традициях Курского края, о православии как о социальном явлении культуры. Созданный по инициативе детей и в результате их исследовательского и творческого труда, он обладает поистине неограниченным потенциалом воспитательного воздействия на разум и чувства подростков, что формирует модель современного выпускника согласно ФГОС.

Имеющийся материал о православных обычаях и традициях послужил основой для коллективных постановок. Так в школе появился театр-студия «Вдохновение». Он стал тем пространством, где складывается уникальная ситуация: театр предлагает ребятам откровенное и серьезное общение.

В настоящее время в проекте «Помня историю, созидаем будущее» появился еще один блок – «Мы – патриоты», развернулась работа по созданию *кабинета-музея «ПАМЯТЬ»*.

Реализация программ *дополнительного образования* в нашей школе предусматривает включение ребенка в мир народной культуры, духовно-нравственных ценностей русского народа, стимулирование познавательной и творческой деятельности, адаптацию к жизни в социуме, поиск нестандартных путей выхода из *различных жизненных ситуаций*. Активно используется сетевое взаимодействие. Наши дети, обучающиеся на дому, дистанционно занимаются музыкой, декоративно-прикладным творчеством. Мы стараемся как можно больше учащихся охватить дополнительным образованием и строим работу так, чтобы достичь цели проекта «Доступное дополнительное образование для детей в Курской области» обеспечить к 2020 году охват не менее 85 % детей в возрасте от 5 до 18 лет качественными дополнительными общеобразовательными программами.

На наш взгляд, любой деятельности в школе нужна информационная поддержка, информационная открытость. В разделе сайта школы «Духовные истоки» сконцентрированы наработанные нами ресурсы: видео- и аудиоматериалы. И сайт школы, и печатное издание «Школьный экспресс» являются связующим звеном между учениками, родителя-

ми и педагогами. Именно из школьных источников информации родители узнали о конкурсе фоторабот «Курск: история и современность» и приняли в нем участие. Теперь 3 этаж школы – галерея уникальных фоторабот.

Наша школа, реализуя программу «Взаимодействие», работает в тесном сотрудничестве с родительской общественностью. Педагоги помогают ребятам осознавать своё место в семье, в школе, в мире. Работу с классом классные руководители начинают с воспитания чувства гордости за свою семью, уважения к семье, стремления заботиться о семье. Наши дети ежегодно участвуют в городской воспитательной программе «Моя родословная». Мы проводим конкурсы рисунков и фотографий «Традиции моей семьи», классные часы «История моего имени», «Откуда пошла моя фамилия?». Школой любви и уважения, доверия становятся для детей и родителей совместные огоньки, вечера, походы, дни здоровья, «Веселые старты». Традиционным стал Родительский день, когда родители в течение одного учебного дня могут посетить любой урок, мероприятие, школьную столовую, библиотеку, то есть окунуться в мир, в котором не просто пребывает, а живет их ребенок. В школе организована просветительская работа в рамках «Школы для родителей».

Такое взаимодействие позволяет оказывать влияние на формирование у детей и родителей позитивных семейных ценностей, помогает преодолевать негативные тенденции в воспитании обучающихся в отдельных семьях.

В тесной взаимосвязи в нашей школе работают педагог-психолог и социальный педагог. Рекомендации педагога-психолога помогают при планировании и выборе методов и форм работы с родителями, он проводит консультации с учащимися, родителями, учителями, выступает на родительских собраниях и лекториях, проводит психологические тренинги с учителями на педагогических советах.

Социальный педагог способствует воспитанию подростков в системе духовно-нравственных ориентаций и моральных стереотипов, формированию толерантности.

Одна из наиболее эффективных форм воспитательной работы – участие в социальных проектах, социальных инициативах. Ребята нашей школы – инициаторы социальных мини-проектов. Это привлечение к участию в КТД детей-инвалидов, акции по сбору вещей для детей Донбасса. Главное в этих акциях, что ребята начинают понимать: милосердие и благотворительность делают этот мир лучше и добрее.

Осознавая, что воспитывать необходимо не только толерантное отношение к окружающим, но и уважение к культуре страны, в которой живем. В рамках акции «Чистое слово» старшеклассники выступали с докладами «Сквернословие и здоровье» перед учащимися 7-8 классов. Такие мероприятия воспитывают уважение к языку и речи как к части культурного наследия нашей страны.

Под руководством социального педагога разработан и действует добровольческий проект «Мы выбираем здоровье»

В рамках этого проекта проводятся такие мероприятия, как:

- выступления агитбригады «Дорога к доброму здоровью»;
- игра «Есть над чем задуматься?» (о вредных привычках);
- для младших школьников «Чудесная азбука здоровья»;
- уборка и облагораживание территории школы.

Мы убеждены, что от готовности педагога к комплексной деятельности по формированию духовно-нравственных ценностей, наличия у него специальных знаний и нравственных качеств напрямую зависит эффективность работы с учащимися. Поэтому особое внимание уделяется повышению *квалификации педагогов*.

Для этого используем такие формы, как:

- сетевое взаимодействие;
- методические объединения классных руководителей;
- работа над единой методической темой;
- педагогическая мастерская;
- теоретические семинары (доклады, сообщения)

- диспуты, дискуссии;
- методические недели;
- конкурсы педагогического мастерства;
- творческие отчеты;
- деловые игры, ролевые игры;
- обсуждение передового педагогического опыта
- тематический педсовет;
- педагогические чтения;
- выставки передового педагогического опыта;

Таким образом, мы стремимся, чтобы в нашей школе царил дух уважения, искренности, доверия, доброты, творчества, заботы и любви; чтобы в этой атмосфере могла вырасти гармонично развитая, духовно богатая личность.

Список литературы

1. Указ «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года».
2. Федеральный Образовательный Стандарт основного общего образования (ФГОС ООО) второго поколения.
3. Кутейникова М.Г. Методические рекомендации по планированию воспитательной работы. / М.Г. Кутейникова – М., МИИСП, 1987.
4. Зелинский К. Духовно-нравственное воспитание в школе: возможности и ограничения//Воспитательная работа в школе. - 2008. - №5. – С.19-27.

**ШЕРЕМЕТ ЮЛИЯ АЛЕКСЕЕВНА,
МИКЕРОВА ГАЛИНА ГЕОРГИЕВНА**

г. Краснодар, ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»
sheremet.julia.kubgu@gmail.com

РОЛЬ УЧИТЕЛЯ В ФОРМИРОВАНИИ ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В данной статье рассматриваются проблемы формирования гражданской идентичности личности в образовательных учреждениях, говорится о необходимости грамотного педагогического сопровождения становления российской идентичности школьников.

Ключевые слова: гражданская идентичность личности, гражданин России, педагог, обучающиеся.

Формирование гражданской идентичности не только социальная проблема, но и важная задача педагогической науки и практики, которая должна решаться с самого раннего детства. Формирование гражданской идентичности личности является ключевой задачей образования в социокультурной модернизации России. В Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования подчеркивается необходимость формирования гражданской идентичности у младших школьников, которая составляет личностные результаты освоения основной образовательной программы начального общего образования.

Гражданская идентичность имеет личностный смысл, определяющий целостное отношение к социальному и природному миру. В связи с этим личность имеет право свободного выбора и самоопределения в условиях уважения прав других на свой выбор. Поэтому о становлении гражданской идентичности можно говорить уже в начальной школе. Младшие школьники еще многого не знают, не умеют, их социально-нравственный опыт недостаточен, но у них есть такие характеристики, которые убеждают, что можно и нужно заниматься гражданским воспитанием уже в этом возрастном периоде. Младших школьников

отличает жажда узнавать окружающий мир, получать новые впечатления, отсюда – возникновение интереса к общественной жизни, отношениям в ней.

Младший школьный возраст наиболее подходящий период для формирования гражданской идентичности, воспитания общечеловеческих ценностей и качеств личности. Податливость, известная внушаемость детей, их доверчивость, склонность к подражанию, уважение и огромный авторитет учителя начальных классов, его личностная позиция, создают благоприятные предпосылки для успешного воспитания.

Психологи считают, что именно в младшем школьном возрасте происходит активный процесс накопления знаний о жизни общества, взаимоотношениях между людьми, о свободе выбора того или иного способа поведения. Это время, когда чувства господствуют над всеми сторонами жизни ребенка, определяют поступки, выступают в качестве мотивов поведения, выражают отношения к окружающему миру [1].

Формирование основ гражданской идентичности личности на ступени начального образования определяется двумя основными психологическими процессами – формированием чувства сопричастности и гордости за свою Родину, народ и историю, начальными формами осознания своей ответственности за благосостояние общества и осознанием своей этнической принадлежности и культурной идентичности на основе осознания «Я» как гражданина России

Ключевой фигурой формирования гражданской идентичности у младших школьников, безусловно, является учитель, а результаты данного процесса напрямую зависят от его профессиональной подготовки.

Обозначим ключевые особенности учителя начального образования как субъекта формирования гражданской идентичности личности ребенка:

- осознание и принятие учителем целевых установок формирования гражданской идентичности личности ребенка как цели и результата своей профессиональной деятельности;
- активная гражданская позиция учителя;
- владение современными технологиями формирования гражданской идентичности;
- оптимистическое преодоление трудностей и проблем в процессе формирования гражданской идентичности у младших школьников.

На профессиональном поле педагога, формирующего гражданскую идентичность требуются качества духовного наставника, качества человека являющего пример достойного образа жизни, качества специалиста, владеющего разнообразными предметными знаниями, качества профессионала-коммуникатора и качества организатора — управленца.

Под успешностью такого педагога понимается результирующая трех деятельности оценки его работы учениками, коллегами, родителями, администраторами, самооценки педагога и, соотнесение внешних оценок и самооценки “внутренним наблюдателем” (термин принадлежит Г.П. Щедровицкому) на основе ценностных установок.

С первого класса учителя начинают знакомить своих учеников с такими понятиями как «гражданские права», «конвенция», «права на развитие», «права ребёнка», «Устав школы», «обязанности ученика», «демократия», «достоинство», «символы России». Опыт показывает, что данная тема, её терминология трудны для восприятия семилетним ребёнком, но необходимо это начинать с первого класса.

Работа по гражданскому воспитанию в настоящее время больше носит словесно-развлекательный характер, то есть учащимся просто рассказывают о героях прошлого, о том, что надо беречь и охранять природу, проводят встречи с воинами и ветеранами, с известными людьми. Это, конечно, даёт свои результаты, но этого не достаточно, школьники должны быть вовлечены в активную деятельность.

Конечной целью гражданского воспитания является достижение такого уровня индивидуального сознания, который можно охарактеризовать примерно так: «От того, что и как я делаю, как веду себя и за что голосую, зависит судьба моего народа, моего государства,

моя собственная, моих близких; за всё я отвечаю, всё я должен делать по закону и по совести».

Формирование гражданской идентичности является одной из важнейших задач, стоящих перед современной российской школой.

Необходимым условием формирования гражданской идентичности у младших школьников являются психолого-педагогические предпосылки:

- наличие знаний о мире, обществе, самом себе;
- освоение форм общественных отношений в процессе общественно полезной деятельности;
- накопление опыта человеческого общения.

Приоритетными условиями формирования гражданской идентичности у младших школьников являются:

- личные качества учителя. Необходим положительный, высоко нравственный образ человека, который на протяжении длительного времени мог бы работой, отношением к миру и своему государству формировать мировоззренческие позиции младших школьников;
- приобщение к традициям школы, через которые происходит формирование отношения к школе как второму дому.

Таким образом, педагогу при формировании гражданской идентичности необходимо учитывать специфику сознания той социальной группы, к которой относятся его ученики, ее культуры, развития и т.д. Главная цель формирования гражданской идентичности у младших школьников - воспитание нравственных идеалов общества, чувства любви к Родине, формирование цивилизованного человека, способного обрести гражданскую позицию.

Список литературы

1. Агапова И.С. Патриотическое воспитание в школе, М.: Айрис-пресс, 2002.
2. Величко В.В. Методы обучения в гражданском образовании, Мн.:
3. Микерова Г.Г., Сергеева Б.В. Особенности формирования гражданской идентичности для развития правосознания детей // «European Proceedings of Social and Behavioural Sciences», Т. LVIII, Грозный: Академия Будущего, 2019 <https://www.futureacademy.org.uk/publication/EpSBS/SCT2018/>
4. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / М-во образования и науки Российской Федерации. – М.: Просвещение, 2010. – 31с. – (Стандарты второго поколения)
5. Громов А.И. Гражданское образование: ценности и приоритеты, М., 2006.

**ШАХОВА ЕЛЕНА ИГОРЕВНА,
ПИЛЮГИНА НАДЕЖДА НИКОЛАЕВНА**

г. Курск, ФГБОУ ВО «Курский государственный университет»
shakhova1996@yandex.ru

ФОРМИРОВАНИЕ РЕГУЛЯТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА УРОКАХ ХИМИИ (УРОВЕНЬ СРЕДНЕГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ)

Статья посвящена проблеме формирования регулятивных УУД на уроках химии, посредством специально организованного химического эксперимента, благодаря которому у обучающихся формируется блок действий, который позволяет самостоятельно организовывать свою учебную деятельность.

Ключевые слова: химия, регулятивные УУД, химический эксперимент.

Для плодотворного существования в нынешнем обществе человеку должны быть присущи регулятивные действия, а именно умение и способность ставить перед собой определенную цель, планировать собственную жизнь и деятельность, прогнозировать вероятные ситуации и проблемы. Регулятивные УУД дают возможность обучающимся корректно ставить перед собой учебную задачу, рационально организовать деятельность, проанализировав уровень своих знаний, опыта и умений, найти наиболее простой способ по разрешению задачи и т.д. [2].

Критериями сформированности у обучающихся регулятивных УУД может выступить способность:

- выбирать средства для организации собственного поведения;
- запоминать и удерживать правило, инструкцию во времени;
- планировать, контролировать и выполнять действие по заданному образцу, правилу, посредством использования определенных норм;
- предугадывать и предусматривать промежуточные и финальные результаты собственных действий, в частности, возможные ошибки и проблемы;
- начинать и заканчивать действие в правильный, необходимый момент;
- останавливать ненужные (негативные) реакции.

Преподавание основ химии в общеобразовательных учреждениях не может совершенствоваться без соответствующей организации химического эксперимента. Химический эксперимент — источник знания о веществе и химической реакции — важное условие активации познавательной деятельности обучающихся, воспитания устойчивого интереса к предмету, а также представлений о практическом применении химических знаний и развитии регулятивных УУД.

На основе анализа теоретических данных по проблеме исследования был организован и проведен педагогический эксперимент по формированию и развитию регулятивных УУД посредством специально организованного химического эксперимента с дальнейшей оценкой эффективности разработанной методики.

В педагогическом эксперименте приняли участие обучающиеся 10-х классов МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 2 имени В. З. Петрашова» города Курска, которые были разделены на две группы (контрольная и экспериментальная). В экспериментальной группе была апробирована разработанная методика.

В ходе проведения педагогического эксперимента на констатирующем этапе было проведено тестирование обучающихся 10-х классов, благодаря которому был выявлен первоначальный уровень сформированности регулятивных УУД. Анализируя результаты тестирования было выявлено, что уровень сформированности регулятивных УУД у обучающихся на начальном этапе средний.

На формирующем этапе педагогического эксперимента, при проведении любого вида химического эксперимента (демонстрационного, лабораторного, практической работы) учитель делал акцент на формировании умения организации самостоятельной учебной деятельности. Также обучающимся было предложено выполнить творческую работу по группам с домашним экспериментом по инструкции, в которой требовалось сформулировать цель, задачи, продумать план выполнения эксперимента и средства доступные в быту, с последующей оценкой. При оценивании выполнения творческой работы, также учитывались критерии сформированности регулятивных УУД.

На контрольном этапе педагогического эксперимента мы провели диагностику конечного уровня сформированности регулятивных УУД у обучающихся 10-х классов. На основании сопоставления результатов исследования на констатирующем и контрольном этапах была проведена интерпретация качественных и количественных изменений, произошедших в ходе педагогического эксперимента. Результаты диагностики уровня сформированности регулятивных УУД на уроках химии у обучающихся 10-х классов экспериментальных и контрольных групп представлены в таблице 1.

Таблица 1

Результаты формирования уровня сформированности регулятивных УУД на уроках химии у учащихся 10-х классов

| Группа | Показатели | Уровни сформированности регулятивных УУД на уроках химии у учащихся 10-х классов | | | | | | Ср |
|--------|----------------|--|----|-------|----|-------|----|------|
| | | 1 | | 2 | | 3 | | |
| | | число | % | число | % | число | % | |
| КГ | исходный | 18 | 72 | 4 | 16 | 3 | 12 | 1,28 |
| | заключительный | 15 | 60 | 6 | 24 | 4 | 16 | 1,44 |
| ЭГ | исходный | 18 | 72 | 4 | 16 | 3 | 12 | 1,34 |
| | заключительный | 6 | 24 | 9 | 36 | 10 | 40 | 1,64 |

Представленные в таблице данные дают возможность утверждать, что в ходе педагогического эксперимента произошло увеличения числа обучающихся с 3 (высоким) и 2 (средним) уровнем сформированности регулятивных УУД в двух группах и уменьшением числа обучающихся с 1 (низким) уровнем. Это мы связываем с первоначально заложенным в этом методе потенциала развития умений, связанных с регуляцией деятельности. Существенное расхождение между первоначальным и конечным результатом в экспериментальной группе мы склонны связывать с использованием разработанной методики, делающей акцент на специально организованной деятельности учителя и обучающихся.

В ходе проведения педагогического эксперимента, который заключался в проверке эффективности разработанной методики проведения химического эксперимента направленного на формирование и развитие регулятивных УУД так же отмечалась положительная динамика в таких показателях как:

- самостоятельность в формулировании цели и задач урока;
- логическое мышление обучающихся;
- уровень работоспособности на уроках;
- умение преобразовывать теоретические знания в убеждения.

Список литературы

1. Адаменко А.А. Анализ роли химического эксперимента в средней школе / А.А. Адаменко // Химия – Первое сентября. – 2006. – № 8. – С. 3-4.
2. Ахметов М. А. К вопросу о методике обучения химии в классах гуманитарного профиля / М.А. Ахметов, А. А. Журин // Профильная школа. – 2011. – № 1. – С. 14-20.

3. Дорофеев М.В., Стунеева Ю.Б. Использование сервисов Всемирной паутины в обучении химии / М.В. Дорофеев, Ю.Б. Стунеева // Химия в школе. – 2010. – № 8. – С. 31-39.

4. Жилин Д.М. Химический эксперимент в российских школах / Д.М. Жилин // Естественнонаучное образование: тенденции развития в России и в мире / Сборник под ред. акад. В.В. Лунина и проф. Н.Е. Кузьменко. М.: Изд-во МГУ, 2011. – С. 125-149.

5. Злотников Э.Г. Химический эксперимент в условиях развивающего обучения / Э.Г. Злотников // Химия в школе. – 2001. – № 1. – С. 60-64.

6. Злотников Э.Г. Химический эксперимент как специфический метод обучения // Химия. Предметное приложение к газете «Первое сентября». – 2007. – № 24. – С. 5-6.

7. Оржековский П.А., Мещерякова Л.М., Понтак Л.С. Химия: 9-й класс. Учеб. для общеобразоват. учреждений. — М.: Астрель, 2007.— С. 130 – 134.

8. Пак М.С. Дидактика химии. М.: Владос, 2004. – 224 с.

9. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования. Проект. // На сайте ФГОС <http://standart.edu.ru/attachment.aspx?id=446>

ШМАТЧЕНКО ЮЛИЯ АЛЕКСАНДРОВНА

г. Курск, ФГБОУ ВО «Курский государственный университет»
ayakasi2016@yandex.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ТВОРЧЕСКОГО ОТНОШЕНИЯ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ «БИОЛОГИИ»

Статья посвящена вопросам формирования творческого отношения бакалавров направления подготовки «Биология». Разработанная модель основана на проблемном подходе, нацелена на развитие творческого мышления. Сделан анализ проблемы формирования творческого отношения студентов к будущей профессиональной деятельности. В настоящее время активно дискутируется вопрос о том, какими знаниями, навыками, качествами, компетенциями он должен обладать.

Ключевые слова: модель творческой личности, воспитание и обучение творческой личности, проблемная ситуация, стратегия обучения, модель проблемной ситуации, творческое мышление.

Среди разных характеристик, которые называются в качестве необходимых составляющих профессиональной деятельности современного педагога, часто называют творческий подход к педагогической деятельности. Для этого необходимо в вузе, на этапе подготовки будущих учителей, формировать творческую личность, обладающую гибким продуктивным мышлением для генерирования разнообразных оригинальных, нестандартных идей [6].

Творчество является одним из неотъемлемых требований, предъявляемых к профессиональной деятельности современного педагога. Студентов следует познакомить с существенной характеристикой творчества и творческой деятельности как самым высоким уровнем познания, любознательности, активности. В статье «К проблеме формирования творческого отношения студентов к будущей профессиональной деятельности в ВУЗе» авторов С.Л. Лесниковой и О.С. Тимошенко, рассматриваются особенности формирования творческого отношения студентов к будущей профессиональной деятельности. По мнению авторов статьи: «Сегодня студенту – будущему специалисту в ВУЗе необходимо не только обладать высоким уровнем знаний, но и творчески подходить к решению различных ситуаций. Актуальность проблемы формирования творческого отношения заключается в необходимости поиска путей и методов совершенствования творческой личности. Работа преподавателей должна быть направлена на решение задач по формированию и развитию творческой личности. Профессиональная подготовка должна быть направлена на форми-

рование у студентов творческого отношения, которое проявляется в нестандартном, оригинальном решении тех проблем и задач, которые встают на профессиональном пути педагогов [2,3]. Эти изменения стоят в таких документах, как Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», Государственная программа РФ «Развитие образования» на 2020 годы, в которых отмечается необходимость формирования творческой личности, способной решать проблемы современного общества.

Наглядно соотношение обучения, воспитания и развития творческой личности в образовании может быть представлено схематически в форме пирамиды (см. сх. 1).

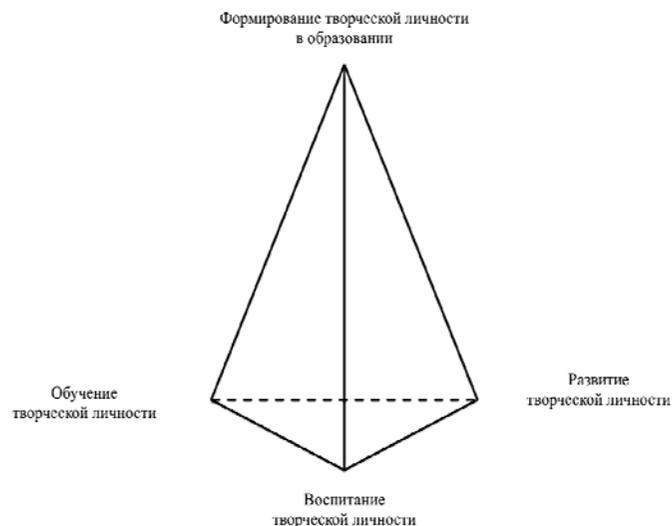


Схема 1. Соотношение обучения, воспитания и развития творческой личности в образовании

В основании пирамиды «обучение», «воспитание» и «развитие» творческой личности связаны с тремя ребрами, восходящими к вершине пирамиды, соотносимой с «формированием» творческой личности, то есть «образованием» творческой личности. Вполне естественно, что в процессе обучения формируется творческое мышление, в процессе воспитания формируются творческие межличностные отношения, в процессе развития формируется творческая деятельность - как компоненты системы формирования творческой личности. Так, обучение формирует «творческую личность», которая может быть недостаточно воспитана и развита, а значит, эта личность, обладающая «творческим мышлением», сформированным при освоении учебного предмета, не способна грамотно выстроить творческие межличностные отношения в процессе творческой деятельности. Таким образом, порождаются «обученные» люди, но не реализованные в общении и в деятельности. Так же воспитание формирует «творческую личность», которая может быть недостаточно образована и развита, а значит, эта личность, умеющая выстраивать «творческие межличностные отношения», не обладает творческим мышлением и не способна к творческой деятельности по созданию творческого продукта. Таким путем порождаются «воспитанные» люди, умеющие выстраивать межличностные отношения, но не способные к творческому мышлению и творческой деятельности. Кроме этого, развитие формирует «творческую личность», которая может быть недостаточно обучена и воспитана, а значит, эта личность, способная к «творческой деятельности», не способна проанализировать и оценить адекватность собственной деятельности в ходе межличностного общения. Так порождаются

«развитые» люди, не способные к творческому мышлению и творческим межличностным отношениям. Приведенные выше примеры говорят о необходимости учета всех элементов системы образования, поскольку формирование творческой личности реализуется: через обучение творческой личности в ходе становления творческого мышления, через воспитание творческой личности в процессе установления творческих межличностных отношений, через развитие творческой личности в реализации творческой деятельности [3;9,с. 203].

Что же такое проблемный подход?

Определяя понятие «подход», вслед за И.А. Зимней отметим, что «подход, как категория, шире понятия "стратегия обучения" - он включает ее в себя, определяя методы, формы, приемы обучения [8, с. 75]. Однако прежде чем дать определение понятия «проблемный подход», необходимо охарактеризовать его основные категории: «Проблемность трактуется нами как главное условие развития творческого мышления, творческих межличностных отношений, творческой личности в целом в процессе совместной творческой деятельности. Способом создания проблемности являются проблемные ситуации, средством - проблемные задачи (проблемные задания), механизмом - проблематизация - вскрытие проблемы в учебном материале субъектами проблемного взаимодействия в процессе совместной социальной и профессиональной деятельности».

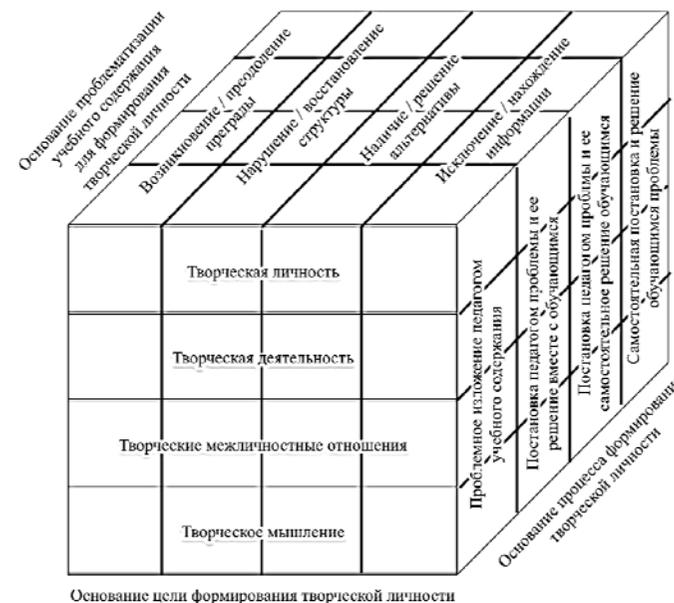


Схема 2. Модель формирования творческой личности на основе проблемного подхода

Но как построена модель формирования творческой личности на основе проблемного подхода?

Как известно, понятие «модель» может трактоваться как образец объектов и явлений и характеризоваться: как функциональная, которая фиксирует нацеленность. Были обозначены три основания модели: 1) основание цели формирования творческой личности; 2) основание процесса формирования творческой личности; 3) основание проблематизации учебного содержания для формирования творческой личности. Поэтому построенная модель

может трактоваться как образец формирования творческой личности и характеризоваться как функционально-процессуально-содержательная модель [4]. Модель формирования творческой личности на основе проблемного подхода может быть представлена схематически (см. сх. 2).

Так, на основе анализа четырех моделей проблемной ситуации, систематизированных А.М. Матюшкиным, стало возможным разработать четыре типа проблемных заданий, используемых для формирования творческой личности обучающихся, на материале обучения иностранному языку, иноязычному аудированию, а также биологии и экологии [6, с. 206]. Как было отмечено, А.М. Матюшкин систематизировал четыре модели проблемной ситуации, соответствующих истории исследований психологии мышления, а так же одной из сторон процесса мышления. Соответственно, систематизированные А.М. Матюшкиным четыре модели проблемной ситуации могут быть соотнесены с четырьмя типами проблемных заданий, стимулирующих соответствующую модель проблемной ситуации. С целью активизации коммуникативного творчества бакалавров нами на практических занятиях была проведена серия ролевых игр. В процессе обучения педагогам часто приходится прибегать к не совсем традиционным методам. Целесообразность некоторых из них достаточно спорна, однако подчас они бывают очень эффективны. Это же относится и к ролевым играм. Игра вообще и ролевая игра в частности является очень полезным инструментом для быстрого усвоения материала, моделирования реальной жизненной ситуации для расширения рамок образовательной программы. В ролевой игре – заложены большие возможности для развития навыков общения. В первую очередь, развитие рефлексии как человеческой способности осмысливать свои собственные действия, потребности и переживания других людей [5;6, с. 204].

Можно сделать вывод, что решение любой педагогической задачи требует импровизации, т.е. решение экспромтом, без специальной подготовки. Известный педагог, исследователь проблемы педагогического творчества В.И. Загвязинский дает следующее определение педагогической импровизации: «Способность педагога быстро и верно оценивать ситуацию, принимать решение сразу, без развернутого логического рассуждения, на основе накопленных знаний, опыта и интуиции» [1].

Проведенное теоретико-экспериментальное исследование по проблеме формирования творческого отношения к профессиональной деятельности у студентов направления «Биология» позволило нам сделать следующие выводы:

- организация ролевых игр, направленных на активизацию коммуникативного творчества бакалавров;
- использование элементов педагогической импровизации с целью интенсификации методического творчества бакалавров.

Построение модели творческой личности:

- основана на проблемном подходе;
- определяется как образец формирования творческой личности и характеризуется как функциональная, процессуальная, содержательная модель;
- включает три основания - основание цели формирования творческой личности (компоненты: творческое мышление, творческие межличностные отношения, творческая деятельность, творческая личность); основание процесса формирования творческой личности (компоненты: проблемное изложение педагогом учебного содержания, постановка педагогом проблемы и ее решение вместе с обучающимся, постановка педагогом проблемы и ее самостоятельное решение обучающимся, самостоятельная постановка и решение обучающимся проблемы).

Список литературы

1. Дробышева О. А. Этапы развития креативных черт личности студентов [Текст] // Актуальные вопросы современной психологии: материалы II междунар. науч. конф. (г. Челябинск, февраль 2013 г.). — Челябинск: Два комсомольца, 2013. — С. 99-102.

2. Лесникова С.Л., Тимошенко О.С. К проблеме формирования творческого отношения студентов к будущей профессиональной деятельности в вузе / С.Л. Лесникова, О.С. Тимошенко // Ползуновский вестник. – 2006. – № 3. – С. 133-137.

3. Седых Т.В. Педагогическое обеспечение процесса самообразования слушателей системы дополнительного профессионального образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Т.В. Седых. – Чита, 2011. – 23 с.

4. Скворцов А.В. Формирование готовности бакалавров к профессиональной творческой деятельности учителя: автореф. дис. канд. пед. наук. – СПб., 2017. – 26 с.

5. Санькова, О. А. К вопросу формирования коммуникативных умений/ О. А. Санькова // Среднее профессиональное образование. – 2009. – № 10.– С. 21–22.

6. Матюшкин А.М. Мышление, обучение, творчество. - М.: Московский психолого-социальный ин-т; Воронеж: НПО МОДЭК, 2003. - 720 с.

7. Щербакова Т. Н. Творчество в деятельности современного педагога [Текст] // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы IV Междунар. науч. конф. (г. Уфа, ноябрь 2013 г.). — Уфа: Лето, 2013. — С. 21-25. — URL <https://moluch.ru/conf/ped/archive/97/4472/> (дата обращения: 28.03.2019)

8. Zimnyaya I.A. Pedagogicheskaya psihologiya: Uchebnik dlya vuzov. 2-e izd. dop., ispr. i pererab. [Pedagogical psychology: Textbook for universities. 2-e Izd. EXT., Rev. and revised]. М.: Logos, 1999. 384 p.

9. <https://elibrary.ru/item.asp?id=30716444&>

ШУШАРА ТАТЬЯНА ВИКТОРОВНА

г. Ялта, республика Крым, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» в г. Ялта
tanya.yalos@mail.ru

ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ ФОРМЫ И СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ РАКУРСЫ ВЫСШЕГО ЖЕНСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ (ВТОРАЯ ПОЛОВИНА XIX – НАЧАЛО XX ВВ.)

В статье речь идет о процессе развития высшего женского образования в России во второй половине XIX – начале XX века. Изучение опыта деятельности высшего женского образования в указанный исторический период; обосновать ведущие тенденции развития высшего женского образования на фоне общих образовательных процессов в государстве; актуализировать ценный опыт их деятельности в условиях современных модернизационных процессов.

Ключевые слова. Женское образование, высшее женское образование, организационные формы высшего женского образования, высшие женские курсы.

XIX век, особенно вторая его половина, в России характеризуется повышением статуса женщины, вовлечением ее в общественно-политическую жизнь страны, открытием специальных учебных заведений для женщин, и получением права обучаться женщинам в вузах наравне с мужчинами в Российской империи.

Становление высшего женского образования в России было долгим, сложным и неоднозначным. Фундаментом для открытия высших учебных заведений было создание достаточно функциональной системы среднего образования.

Первым, кто организовал гимназии, где могли обучаться женщины и учредил в 1859 году Педагогические курсы был профессор педагогики Главного педагогического института в Санкт-Петербурге Вышеградский. Курсы были первым шагом на пути женщин к высшему образованию. Постепенно и женские институты приняли программу

женских гимназий, таким образом, осуществлялся принцип преемственности в обучении [1].

Также, по данным Ф. Паначина, Н. Вышнеградский основал в России педагогический журнал «Российский педагогический вестник», в котором отстаивал мысль о необходимости сделать женские учебные заведения открытыми и общедоступными. Однако со временем правительство стало беспокоить такое проявление своеволия Н. Вышнеградского. В 1867 году против него были выдвинуты обвинения в создании им женских учебных заведений – рассадников неблагонадежности. В течение восьми месяцев специальная комиссия изучала деятельность женской Санкт-Петербургской гимназии, Н. Вышнеградского обвинили в том, что характер гимназического воспитания не христианско-православный, однако не смотря на то, что никаких нарушений выявлено не было, Вышнеградского отстранили от занимаемой должности [2]. Таким образом, усиливается противостояние в вопросах женского образования между правительством и передовыми кругами общества. Однако, не смотря ни на что, число женских учебных заведений постепенно увеличивалось, о чем свидетельствует тот факт, что к 1874 году, по данным Е. Лихачевой, на территории Российской империи существовало 189 женских гимназий с общим числом учениц 25565 человек [86] В 1870 году, вышло новое положение относительно женских учебных заведений, в котором было предусмотрено открытие 8-ого (дополнительного) педагогического класса.

Так как обучение в платных женских учебных заведениях было достаточно дорогим, то обучаться здесь могли только девушки из обеспеченных семей, что, безусловно, приводило к тому, что не все девочки могли получить образование, и как следствие этого, проблема, связанная с удовлетворением возросшего спроса на образование среди женщин, не могла быть удовлетворена в полной мере. Этот вопрос требовал от правительства и общественности дальнейшей разработки, принятия конкретных мер, что бы дать возможность не только девушкам из обеспеченных семей, но и представительницам среднего класса получить образование в соответствии с требованием того времени [3].

В сложившейся ситуации правительство вынуждено было пойти на уступки, в результате чего были открыты курсы для женщин, где было предусмотрено медицинское и педагогическое образование. Однако, не смотря на некоторое послабление со стороны правительства, курсы не давали высшего образования, они давали знания в объеме гимназий. Высшее образование для женщин в России оставалось по-прежнему недоступным. Именно поэтому женщины вынуждены были уезжать за границу, что бы там получить высшее образование. В 70-е годы в Цюрихском университете русские девушки составляли 80% всех иностранных студентов. И все же это были лишь единицы из множества женщин желающих получить высшее образование [4].

Ситуация обострялась еще и тем, что в 1873 году правительство издало указ о немедленном возвращении женщин, обучающихся за границей в вузах, в Россию. Однако количество женщин, желающих получить высшее образование так стремительно росло, что правительство вынуждено было признать необходимость открытия высших учебных заведений для женщин в России. Именно поэтому в 1876 году в Москве и Санкт-Петербурге, личным распоряжением императора, были открыты высшие женские курсы. На курсы принимали девушек, завершивших обучение в гимназии. Эти курсы получили название Бестужевскими, так как возглавил их К. Бестужев-Рюмин. Первый набор на курсы составил 800 человек. Однако уже в 1886 году занятия на курсах были приостановлены. Борьба женщин за право получать высшее образование продолжалась. Открытие женских курсов состоялось лишь в 1889 году, однако из 600 прошений о приеме на курсы было удовлетворено только 144. Однако все же это была хоть и маленькая, но победа [5].

Еще одним важным событием в истории женского образования был первый Всероссийский женский съезд, который проходил с 26 декабря 1912 года по 4 января 1913 года. На съезде присутствовало 1115 женщин, из которых 173 выступили с докладами, среди которых особое место занимали проблемы женского образования на основе которых было при-

нято 73 резолюции, в которых были освещены вопросы отмены системы внешкольного надзора за детьми, финансовое обеспечение и поддержка женских учебных заведений, поднят вопрос о языке преподавания предметов и другие [6].

С 1918 года, после Октябрьской революции 1917 года, женские учебные заведения приостановили свою деятельность, что было обусловлено стремлением советского правительства уравнивать в правах мужчин и женщин, в том числе и в вопросе получения высшего образования.

Таким образом, на территории Российской империи вопрос о женском образовании получил серьезное развитие лишь со второй половины XIX века. Отношение общества и правительства к женскому образованию было неоднозначно: с одной стороны правительство проводило образовательные реформы в сфере женского образования, открывались новые женские учебные заведения, а с другой стороны огромное влияние на процесс развития женского образования имели стереотипы, заложенные в обществе много веков назад, считалось, что женщине необходимо получить только семейное образование, то есть научиться вести хозяйство, воспитывать детей, быть матерью, это необходимо, так как только образованная мать может дать своему ребенку намного больше, чем целая армия преподавателей.

Список литературы

1. Фандо Р.А. Развитие женского высшего образования в Российской империи (вторая половина XIX -начало XX вв.) / Р.А.Фандо // В сборнике: Российско-украинские связи в истории естествознания и техники Москва, 2016. - С. 301-315.
2. Регалюк М.М. Становление и развитие высшего женского образования в России в историко-педагогическом контексте / М.М. Регалюк // Вестник Московского университета МВУД России. - 2008. - № 7. - С. 21-22.
3. Заозерская С.В. Развитие высшего женского образования в России и за рубежом (вторая половина XIX – № XX вв.) / С.В. Заозерская // В сборнике: Основные направления модернизации профессионального образования на Европейском Севере сборник докладов и тезисов международной научно-практической конференции. Министерство образования и науки Российской Федерации, Департамент образования администрации Архангельской области, Ломоносовский фонд, Архангельский государственный технический университет; ответственный редактор Буторина Т. С.. 2004. С. 258-262.
4. Мельник О.В. Основные тенденции развития высшего женского образования во второй половине XIX - в начале XX вв. / О.В. Мельник // Интеллигенция и власть. -2014. - № 30. - С. - 90-96.
5. Melnik O.V. Odessa higher courses for women: specialization and training process (1910-1917) / O.V. Melnik //Интеллигенция и власть. 2017. № 36. С. 91-103.
6. Воропаева Г.А., Поспехова В.А. История развития женского образования в России в конце XIX - начале XX веков / Г.А. Воропаева., В.А.Поспехова // Вестник Белгородского института развития образования. - 2018. - № 2 (8). - С. 7-10.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

| №пп | Фамилия Имя Отчество | Место работы | Должность |
|-----|--|---|--|
| 1. | Анненкова Надежда Владимировна | г. Курск, ФГБОУ ВО «Курский государственный университет» | доцент кафедры педагогики, к. пед. н., доцент |
| 2. | Антопольская Татьяна Аникеевна | г. Курск, ФГБОУ ВО «Курский государственный университет» | профессор кафедры психологии, д. пед. н., профессор |
| 3. | Абдуллаев Кобилжон Файзуллаевич, Бобомуродова Наргиза Жураевна | г. Бухара, Республика Узбекистан, Бухарский государственный университет | доцент кафедры педагогики, ст. преподаватель кафедры экологии |
| 4. | Абдуллин Арслан Ильнурович, Дубков Даниил Максимович | г. Курск, ФГБОУ ВО «Юго-Западный государственный университет» | студент, студент |
| 5. | Айснер Лариса Юрьевна, Наумов Олег Дмитриевич | г. Красноярск, ФГБОУ ВО «Красноярский государственный аграрный университет» | кафедра иностранного языка, канд. культурологии, доцент, кафедра философии, канд. философ. наук, старший преподаватель |
| 6. | Акмамбетова Марияш Елемесовна Джумагалиева Куляш Валитхановна Акмамбетов Саид Алтынбекович | г. Астрахань, ФГБОУ ВО «Астраханский государственный университет», г. Нур-Султан, республика Казахстан, Казахский агротехнический университет им. С. Сейфуллина, г. Курск, ФГБОУ ВО «Курский государственный университет» | доцент кафедры педагогики и непрерывного профессионального образования, старший преподаватель кафедры истории Казахстана, магистрант |
| 7. | Акулова Яна Андреевна, Ларичкина Александра Андреевна, Урвачева Валерия Андреевна | г. Таганрог, Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиала) РГЭУ (РИНХ) | специалист по работе с молодежью, социолог, документовед |
| 8. | Антонова Елизавета Андреевна | г. Курск, ФГБОУ ВО «Курский государственный университет» | магистрант |
| 9. | Апухтина Елена Владимировна | г. Луганск, ГУ ВПО | аспирант |

| | | | |
|-----|--|--|---|
| | | ЛНР «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко» | |
| 10. | Бабенкова Оксана Сергеевна | г. Курск, ФГБОУ ВО «Курский государственный университет» | ассистент кафедры иностранных языков и профессиональной коммуникации |
| 11. | Бражник Оксана Юрьевна Артемьева Анастасия Сергеевна | г. Курск, ФГБОУ ВО «Курский государственный университет» | доцент кафедры педагогики и профессионального образования, к. пед. н., доцент, магистрант |
| 12. | Балабина Ирина Павловна, Алюшина Ангелина Александровна | г. Курск, ФГБОУ ВО «Курский государственный университет» | проректор по учебной работе, канд. биол. наук, доцент, магистрант |
| 13. | Банников Максим Игоревич | г. Челябинск, филиал Военного учебно-научного центра Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина» в г. Челябинске | начальник курса 2-го факультета (БУА и УВД) |
| 14. | Баранова Ольга Игоревна | г. Краснодар, ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет» | доцент кафедры педагогики и методики начального образования, канд. пед. наук, доцент |
| 15. | Barańska Daria, Cebo Joanna | Cracow, Poland, Pedagogical University of Cracow | student, student |
| 16. | Беленцов Сергей Иванович | г. Курск, ФГБОУ ВО «Курский государственный университет» | профессор кафедры педагогики и профессионального образования, д. пед. н., профессор |
| 17. | Беляева Татьяна Николаевна | г. Курск, МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 48 им. Р. М. Каменева» | учитель русского языка и литературы |
| 18. | Богиня Юлия Александровна | г. Луганск, ГУ ВПО ЛНР «Луганский национальный универси- | аспирант |

| | | | |
|-----|---------------------------------|---|---|
| | | тет имени Тараса Шевченко» | |
| 19. | Будник Нина Владимировна | г. Луганск, ГУ ВПО ЛНР «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко» | старший преподаватель кафедры педагогики |
| 20. | Bukowska Zuzanna | Scacow, Poland, Pedagogical University of Scacow | student |
| 21. | Bulat Karolina | Scacow, Poland, Pedagogical University of Scacow | student |
| 22. | Бура Людмила Викторовна | г. Ялта, республика Крым, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» в г. Ялте | доцент кафедры психологии, к. пс. н. |
| 23. | Бухарин Никита Владиславович | г. Курск, ФГБОУ ВО «Курский государственный университет» | магистрант |
| 24. | Быканова Ольга Анатольевна | г. Курск, МБОУ «Средняя общеобразовательная школа №41 им. В.В. Сизова» | учитель русского языка и литературы |
| 25. | Валитов Данил Петрович | п. Гурзуф, Республика Крым, МДЦ «Артек» | вожатый |
| 26. | Валуев Олег Сергеевич | г. Москва, ГБПОУ «Колледж Архитектуры, Дизайна и Реинжиниринга № 26» | психолог-консультант, тьютор отделения реставрации и деревообработки |
| 27. | Варсеева Виктория Александровна | г. Таганрог, Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиала) РГЭУ (РИНХ) | студент |
| 28. | Варфоломеев Дмитрий Витальевич | п. Гурзуф, Республика Крым, ФГБОУ МДЦ «Артек» | воспитатель |
| 29. | Вербицкий Андрей Александрович | г. Москва, ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет» | профессор кафедры психологии труда и психологического консультирования, доктор педагогических наук, кандидат психологических наук, профессор, |

| | | | |
|-----|---|--|--|
| | | | академик РАО |
| 30. | Вербовский Александр Владимирович | г. Луганск, ГУ ВПО ЛНР «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко» | доцент кафедры педагогики, к. пед. наук, доцент |
| 31. | Винникова Марина Николаевна, Павицкая Зоя Ивановна | г. Казань, ФГБОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет» г. Казань, ФГБОУ ВО «Поволжская государственная академия физической культуры, спорта и туризма» | доцент кафедры иностранных языков для социально-гуманитарного направления, к. пед. наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков и языкознания, к. пед. наук, доцент |
| 32. | Власенко Анастасия Геннадиевна | г. Таганрог, Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиала) РГЭУ (РИНХ) | студент |
| 33. | Воронков Дмитрий Евгеньевич | п. Гурзуф, Республика Крым, ФГБОУ МДЦ «Артек» | воспитатель |
| 34. | Гадзиян Елена Карапетовна | г. Ростов-На-Дону, ФГБОУ ВО «Южный Федеральный Университет» | магистрант |
| 35. | Гамзюк Юлия Сергеевна, Сёмкина Ирина Александровна | г. Витебск, республика Беларусь, УО «Витебский государственный университет имени П.М. Машерова» | студентка, старший преподаватель кафедры социально-педагогической работы, магистр педагогических наук |
| 36. | Гонеев Александр Дмитриевич | г. Курск, ФГБОУ ВО «Курский государственный университет» | зав. кафедрой педагогики и профессионального образования, д. пед. н., профессор |
| 37. | Горбунова Наталья Владимировна | г. Ялта, республика Крым, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» в г. Ялте | зав. кафедрой педагогического мастерства учителей начальных классов и воспитателей дошкольных заведений, д. пед. н., профессор |
| 38. | Горобец Даниил Валентинович | г. Ялта, республика | доцент кафедры |

| | | | |
|-----|---|---|--|
| | | Крым, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» в г. Ялте | социально-педагогических технологий и педагогики девиантного поведения, к. пед. н., доцент |
| 39. | Гревцева Гульсина Якуповна | г. Челябинск, Челябинский государственный институт культуры | профессор кафедры педагогики и психологии, д. пед. н., профессор |
| 40. | Грибанова Вероника Александровна | г. Таганрог, Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиала) РГЭУ (РИНХ) | начальник отдела воспитательной работы и трудоустройства, старший преподаватель кафедры общей педагогики, к. пед. н., доцент |
| 41. | Гутман Евгения Владимировна, Дереш Алина Дановна | г. Казань, ФГБОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет» | доцент каф. иностранных языков для социально-гуманитарного направления, к. пед. н., студент |
| 42. | Grzyb Patrycja | Cracow, Poland, Pedagogical University of Cracow | student |
| 43. | Gwóźdź Angelika | Cracow, Poland, Pedagogical University of Cracow | student |
| 44. | Garbacz Aleksandra, Chmielarz Patryk | Cracow, Poland, Pedagogical University of Cracow | student, student |
| 45. | Grzywacz Dominika | Cracow, Poland, Pedagogical University of Cracow | student |
| 46. | Гуторова Валентина Николаевна | г. Курск, МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 48 им. Р. М. Каменева» | учитель русского языка и литературы |
| 47. | Dec Jusyna | Cracow, Poland, Pedagogical University of Cracow | student |
| 48. | Драгнев Юрий Владимирович | г. Луганск, ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко» | доцент кафедры теории и методики физического воспитания, Глава Наблюдательного совета Духовно- |

| | | | |
|-----|--|--|--|
| | | | просветительского центра имени святого преподобного Нестора Летописца при ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко», к. пед. н., доцент |
| 49. | Долгих Светлана Васильевна, Рогова Анастасия Сергеевна | г. Курск, ФГБОУ ВО «Юго-Западный государственный университет» | к. пед. н., доцент студент |
| 50. | Ефимова Ирина Витальевна | г. Луганск, ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко» | аспирант |
| 51. | Житкова Оксана Николаевна | г. Курск, МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 17» | заместитель директора по воспитательной работе, учитель русского языка и литературы |
| 52. | Жунусова Кымбат Сагандыковна | г. Костанай, республика Казахстан, КГКП «Костанайский Педагогический Колледж» | заместитель директора по учебно-методической работе |
| 53. | Жураев Тожиддин Хайруллаевич Тошев Илѐс Идибекович | г. Бухара, Узбекистан, Бухарский Инженерно-Технологический Институт | старший преподаватель, старший преподаватель |
| 54. | Задорожная Ирина Андреевна | п. Гурзуф, Республика Крым, МДЦ «Артек» | вожатый |
| 55. | Ильина Ирина Викторовна | г. Курск, ФГБОУ ВО «Курский государственный университет» | директор института непрерывного образования, д. пед. н., профессор |
| 56. | Ибрагимов Камиль Тимергазиевич | г. Костанай, Казахстан, Филиал АО НЦПК «Орлеу» институт повышения квалификации педагогических работников по Костанайской области | заведующий кафедрой инновационного образования и информационных технологий |
| 57. | Игнатова Ольга Ивановна | г. Ялта, республика Крым, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ | ассистент кафедры педагогического мастерства учителей начальных |

| | | | |
|-----|---|--|---|
| | | ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» в г. Ялте | классов и воспитателей дошкольных заведений |
| 58. | Игнаткин Антон Николаевич | г. Челябинск, МАУДО «ДДТ» | методист по информатизации МАУДО «ДДТ», аспирант кафедры педагогики и психологии Челябинского государственного института культуры |
| 59. | Ильченко Валерий Иванович, Токмачева Марина Алексеевна | г. Луганск, ГУ ВПО ЛНР «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко» | доцент кафедры мировой философии и теологии, канд. пед. наук, доцент аспирант |
| 60. | Ишханова Владислава Алексеевна | г. Астрахань, ФГБОУ ВО «Астраханский государственный университет» | студент |
| 61. | Капустин Илья Сергеевич | п. Гурзуф, Республика Крым, ФГБОУ МДЦ «Артек» | воспитатель |
| 62. | Капустина Анастасия Николаевна | г. Курск, МБОУ «Лицей №6 имени М.А. Булатова» | учитель русского языка и литературы |
| 63. | Кирмач Галина Анатольевна | г. Луганск, ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко» | доцент кафедры педагогики, директор духовно-просветительского центра имени святого преподобного Нестора Летописца при ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко», к. пед.н., доцент |
| 64. | Кирсанова Ирина Петровна | г. Курск, МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 8 имени К.К. Рокоссовского» | учитель русского языка и литературы |
| 65. | Клименко Диана Андреевна | г. Луганск, ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко» | аспирант |

| | | | |
|-----|---|---|--|
| 66. | Коваленко Екатерина Георгиевна | г. Краснодар, ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет» | доцент кафедры педагогики и методики начального образования, канд. пед. наук, доцент |
| 67. | Ковалёва Антонина Валериевна, Марусенко Елена Андреевна | г. Луганск, ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко» | доцент кафедры психологии, к. пед. н., доцент доцент кафедры психологии, к. м. н., доцент |
| 68. | Слесарь Марионелла Васильевна Колбасина Лидия Витальевна | г. Костанай, Казахстан, Филиал АО НЦПК «Орлеу» институт повышения квалификации педагогических работников по Костанайской области | директор филиала, к. пед. н., ассоциированный профессор РАМ, методист, аспирант кафедры педагогики и психологии Челябинского государственного института культуры |
| 69. | Колесникова Наталья Викторовна, Батраченко Екатерина Александровна | г. Курск, ФГБОУ ВО «Курский государственный университет» | магистрант, доцент кафедры географии, к. с-х. н., доцент |
| 70. | Колупаев Сергей Александрович | г. Курск, ФГБОУ ВО «Курский государственный университет» | магистрант |
| 71. | Комарова Эмилия Павловна, Фетисов Александр Сергеевич | г. Воронеж, ФГБОУ ВО «Воронежский государственный технический университет», г. Воронеж, ГБОУ ДПО «Воронежский институт развития образования» | профессор кафедры иностранных языков и технологии перевода, доктор педагогических наук, профессор доцент кафедры педагогики, к. пед. н., доцент |
| 72. | Кондратенко Анна Павловна | г. Луганск, ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко» | доцент кафедры педагогики, к. пед. н., доцент |
| 73. | Корицкая Елена Вадимовна | г. Луганск, ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный универси- | магистрант |

| | | | |
|-----|--|---|--|
| | | тет имени Тараса Шевченко» | |
| 74. | Корнева Ольга Сергеевна, Сатурова Наталья Ивановна | г. Курск, МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 30» | учитель русского языка и литературы, учитель русского языка и литературы |
| 75. | Королёва Валентина Ивановна, Выдрин Антонина Ивановна | г. Курск, МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 50 им. Ю.А. Гагарина» | учитель русского языка и литературы, учитель русского языка и литературы |
| 76. | Космовская Марина Львовна, Барбашина Жанна Сергеевна | г. Курск, ФГБОУ ВО «Курский государственный университет», г. Курск, МБОУ ДО «Детская школа искусств №6» | зав. кафедрой музыкального образования и исполнительства, д. искусствоведения, профессор преподаватель по классу скрипки, магистрант |
| 77. | Кот Тамара Алексеевна | г. Ялта, республика Крым, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» в г. Ялте | доцент кафедры педагогического мастерства учителей начальных классов и воспитателей дошкольных заведений, к. пед. н., доцент |
| 78. | Котыхова Мария Алексеевна | г. Курск, МБОУ «Средняя общеобразовательная школа №5 им. И.П. Волка» | учитель русского языка и литературы |
| 79. | Красюкова Елена Сергеевна | г. Ялта, республика Крым, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» в г. Ялте | старший преподаватель кафедры педагогики и управления учебными заведениями |
| 80. | Кулмагамбетова Алия Дауреновна | г. Астрахань, ФГБОУ ВО «Астраханский государственный университет» | студент |
| 81. | Kucia Jadwiga | Cracow, Poland, Pedagogical University of | student |

| | | | |
|-----|---|--|--|
| | | Cracow | |
| 82. | Kuchta - Leśniak Paulina | Cracow, Poland, Pedagogical University of Cracow | student |
| 83. | Wolak Paulina | Cracow, Poland, Pedagogical University of Cracow | student |
| 84. | Janeczko Tomasz | Cracow, Poland, Pedagogical University of Cracow | student |
| 85. | Ларина Галина Николаевна, Дроздов Сергей Владимирович | г. Курск, ФГБОУ ВО «Курский государственный университет» | доцент кафедры психологии, к. пс. н., доцент, доцент кафедры психологии, к. пс. н., доцент |
| 86. | Леонова Олеся Андреевна, Гакаме Юлия Даудовна | г. Краснодар, ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет» | студент, доцент кафедры педагогики и методики начального образования, канд. пед. наук, доцент |
| 87. | Ликёрная Оксана Сергеевна, Панюкова Татьяна Алексеевна | г. Курск, МБОУ «Средняя общеобразовательная школа №18 имени А.С. Сергеева» | учитель русского языка и литературы, учитель русского языка и литературы |
| 88. | Локотькова Юлия Николаевна, Корягина Алина Александровна, Лыкова Наталья Ивановна | г. Курск, ФГБОУ ВО «Курский государственный университет» | магистрант, магистрант, доцент кафедры биологии и экологии, к. биол. н., доцент |
| 89. | Луещкая Ольга Валерьевна | г. Курск, МБОУ «Средняя общеобразовательная школа №45» | учитель русского языка и литературы |
| 90. | Lyszko Paulina | Cracow, Poland, Pedagogical University of Cracow | student |
| 91. | Макарова Анна Алексеевна | г. Таганрог, Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиала) РГЭУ (РИНХ) | магистрант |
| 92. | Majerczyk Zuzanna | Cracow, Poland, Pedagogical University of Cracow | student |
| 93. | Matusik Monika | Cracow, Poland, Pedagogical University of Cracow | student |

| | | | |
|------|--|--|--|
| 94. | Michalczyk Irena | Cracow, Poland, Pedagogical University of Cracow | student |
| 95. | Mól Anna, Mícula Ewelina | Cracow, Poland, Pedagogical University of Cracow | student, student |
| 96. | Маркина Ксения Владимировна | г. Курск, ФГБОУ ВО «Курский государственный университет» | магистрант |
| 97. | Малькова Марина Александровна | г. Луганск, ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко» | заведующий кафедрой педагогики, к. пед. н., доцент |
| 98. | Мальцева Ирина Дмитриевна, Крамоданова Ирина Витальевна | Курская область, Октябрьский район, МКОУ «Дьяконовская общеобразовательная школа», МКОУ «Лобазовская общеобразовательная школа» | учитель русского языка и литературы, учитель русского языка и литературы |
| 99. | Малыхина Ольга Николаевна | г. Курск, МБОУ «Лицей №21» | учитель русского языка и литературы |
| 100. | Маткурбанова Зухра Кадамбаевна | г. Курск, ФГБОУ ВО «Курский государственный университет» | магистрант |
| 101. | Meżyk Aleksandra | Cracow, Poland, Pedagogical University of Cracow | student |
| 102. | Мелехова Виктория Юрьевна | г. Курск, МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 32 с углубленным изучением отдельных предметов им. прп. Серафима Саровского» | заместитель директора по учебно-воспитательной работе, учитель русского языка и литературы |
| 103. | Мэн Сяньлинь | Хэбэй, Китайская Народная Республика, Хэбэйский Профессиональный Внешнеторговый Экономический Институт | декан факультета западных языков, к. пед. н. |
| 104. | Михайлова Ирина Владимировна | г. Луганск, ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко» | ассистент кафедры педагогики |
| 105. | Мулюкова Асель Галеевна | г. Челябинск, ФГБОУ ВО «Южноуральский государственный гума- | ассистент кафедры всеобщей истории |

| | | | |
|------|---|---|---|
| | | нитарно-педагогический университет» | |
| 106. | Мустафина Сабина Равильевна, Сералиева Аделина Ренатовна | г. Астрахань, ФГБОУ ВО «Астраханский государственный университет» | студент, студент |
| 107. | Ogonowska Agnieszka, Warżała Aleksandra | Cracow, Poland, Pedagogical University of Cracow | dr. hab., Prof UP, student |
| 108. | Okulicz-Kozaryn Walery | Cracow, Poland, Pedagogical University of Cracow | Dr.hab, MBA, Prof UP |
| 109. | Ojczyk Joanna, Rzeźnik Agnieszka | Cracow, Poland, Pedagogical University of Cracow | student, student |
| 110. | Pyrek Sara, Jarek Maksymilian | Cracow, Poland, Pedagogical University of Cracow | student, student |
| 111. | Palezhayeu Pavel, Isaeva Svetlana, Okulicz-Kozaryn Walery | Vilnius, Lithuania, European Humanities University Moscow, Moscow State Pedagogical University Cracow, Poland, Pedagogical University of Cracow | student, student, Dr.hab, MBA, Prof UP |
| 112. | Павкина Валерия Дмитриевна, Шишкова Наталья Дмитриевна | г. Астрахань, ФГБОУ ВО «Астраханский государственный университет» | студент, студент |
| 113. | Панкеева Людмила Анатольевна, Калугина Светлана Сергеевна | г. Курск, МБОУ «Средняя общеобразовательная школа №15» | учитель истории и обществознания учитель русского языка и литературы |
| 114. | Паргунькин Олег Владимирович, Беляева Евгения Александровна | г. Казань, ФГБОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет» | студент, доцент кафедры иностранных языков для социально-гуманитарного направления, к. философ. н., доцент |
| 115. | Пашков Александр Григорьевич | г. Курск, ФГБОУ ВО «Курский государственный университет» | профессор кафедры психологии образования и социаль- |

| | | | |
|------|--|---|---|
| | | | ной педагогики, д. пед. н., профессор |
| 116. | Петрова Юлия Ивановна | г. Курск, ФГБОУ ВО «Курский государственный университет» | магистрант |
| 117. | Пименов Артём Андреевич | п. Гурзуф, Республика Крым, ФГБОУ МДЦ «Артек» | воспитатель |
| 118. | Порошина Татьяна Ивановна | г. Челябинск, Челябинский государственный институт культуры | аспирант кафедры педагогики и психологии |
| 119. | Пристанская Алена Евгеньевна | г. Луганск, ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко» | магистрант |
| 120. | Рагимова Лала Насиб Гызы, Павлова Алина Алексеевна | г. Курск, ФГБОУ ВО «Юго-Западный государственный университет» | студент, студент |
| 121. | Редькина Людмила Ивановна Вишневский Владимир Анатольевич | г. Ялта, республика Крым, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» в г. Ялте | заведующий кафедрой педагогики и управления учебными заведениями, д. пед. н., профессор, доцент кафедры педагогики и управления учебными заведениями, канд. пед. наук, доцент |
| 122. | Ротерс Татьяна Тихоновна | г. Луганск, ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко» | директор Института физического воспитания и спорта, д. пед. н., профессор |
| 123. | Рыбкина Людмила Владимировна | г. Курск, МБОУ «Средняя общеобразовательная школа №59», г. Курск, ФГБОУ ВО «Курский государственный университет» | учитель немецкого языка, магистрант |
| 124. | Савельева-Рат Елена Аркадьевна | п. Гурзуф, Республика Крым, ФГБОУ МДЦ «Артек» г. Курск, ФГБОУ ВО | зам. руководителя управления профессионального развития педагогического персонала, зав. базовой кафедрой педагогики |

| | | | |
|------|--|--|--|
| | | «Курский государственный университет» | воспитания |
| 125. | Савенков Сергей Александрович | г. Курск, ФГБОУ ВО «Курский государственный университет» | магистрант |
| 126. | Самойлова Елизавета Сергеевна | г. Челябинск, Челябинский государственный институт культуры | аспирант кафедры педагогики и психологии |
| 127. | Сарычев Сергей Васильевич, Мирошниченко Ольга Александровна | г. Курск, ФГБОУ ВО «Курский государственный университет» | зав. кафедрой психологии, д. пс. н., профессор, аспирант |
| 128. | Сахарова Светлана Петровна | г. Курск, МБОУ «Лицей №6 имени М.А. Булатова» | учитель русского языка и литературы |
| 129. | Селиванова Ирина Александровна | г. Курск, МБОУ «Средняя общеобразовательная школа №5 им. И.П. Волка» | учитель русского языка и литературы |
| 130. | Сентищева Елена Александровна | г. Курск, ФГБОУ ВО «Юго-Западный государственный университет» | старший преподаватель кафедры мировой экономики и международных отношений |
| 131. | Сергеева Бэлла Владимировна | г. Краснодар, ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет» | доцент кафедры педагогики и методики начального образования, канд. пед. наук, доцент |
| 132. | Силаков Александр Святославович | г. Курск, ФГБОУ ВО «Курский государственный университет» | доцент кафедры психологии, к. пс. н., доцент |
| 133. | Снопкова Анастасия Геннадьевна | г. Курск, ФГБОУ ВО «Курский государственный университет» | магистрант |
| 134. | Sasak Weronika | Cracow, Poland, Pedagogical University of Cracow | student |
| 135. | Sasak Katarzyna, Lubacz Joanna | Cracow, Poland, Pedagogical University of Cracow | student, student |
| 136. | Sońska Aleksandra | Cracow, Poland, Pedagogical University of Cracow | student |
| 137. | Соколовская Светлана Александровна | г. Курск, ФГБОУ ВО «Курский государственный университет» | магистрант |

| | | | |
|------|--|--|--|
| | дровна | венный университет» | |
| 138. | Столярова Наталья Сергеевна | г. Астрахань, ФГБОУ ВО «Астраханский государственный университет» | студент |
| 139. | Судакова Татьяна Алексеевна | г. Курск, МБОУ «Средняя общеобразовательная школа №20 им А.А. Хмелевского» | учитель русского языка и литературы |
| 140. | Танеева Анна Андреевна | г. Курск, ФГБОУ ВО «Курский государственный университет» | магистрант |
| 141. | Тавадьян Марианна Эдуардовна | г. Краснодар, ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет» | студент |
| 142. | Тарасова Надежда Владимировна, Акиншина Анна Валериена, Бойко Екатерина Ивановна | г. Курск, ФГБОУ ВО «Юго-Западный государственный университет» | ст. преподаватель кафедры коммуникации и психологии, к. пед. н., магистрант студент |
| 143. | Тарасюк Наталья Александровна, Машкина Наталья Павловна | г. Курск, ФГБОУ ВО «Курский государственный университет» | профессор кафедры теории языка и методики преподавания иностранных языков, д. пед. н., профессор, аспирант |
| 144. | Титирко Мария Сергеевна | г. Таганрог, Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиала) РГЭУ (РИНХ) | студент |
| 145. | Томилова Татьяна Владимировна | г. Курск, МБОУ «Средняя общеобразовательная школа №17» | учитель русского языка и литературы |
| 146. | Турянская Ольга Федоровна | г. Луганск, ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко» | профессор кафедры педагогики, д. пед. н., профессор |
| 147. | Уткина Анастасия Сергеевна, Борисичев Олег Александрович | г. Курск, ФГБОУ ВО «Курский государственный университет» | магистрант магистрант |
| 148. | Фахрутдинова Анастасия Викторовна | г. Казань, ФГБОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет» | заведующий кафедрой английского языка в соци- |

| | | | |
|------|--|--|---|
| | | ральный университет» | гуманитарной сфере, д. пед. н., профессор, аспирант |
| | Харитонов Евгений Александрович | | |
| 149. | Ходжаев Болта Курбанович | г. Бухара, Республика Узбекистан, Бухарский государственный университет | доцент кафедры педагогики, к.пед.н. |
| 150. | Хорошевская Ирина Владимировна | г. Луганск, ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко» | ассистент кафедры педагогики |
| 151. | Худин Александр Николаевич | г. Курск, ФГБОУ ВО «Курский государственный университет» | ректор, д. пед. н., профессор |
| 152. | Че Галина Станиславовна | г. Курск, МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 32 с углубленным изучением отдельных предметов им. прп. Серафима Саровского» | заместитель директора по воспитательной работе, учитель русского языка и литературы |
| 153. | Шаронов Андрей Андреевич | г. Астрахань, ФГБОУ ВО «Астраханский государственный университет» | ассистент кафедры социальной педагогики и психологии |
| 154. | Шахова Елена Игоревна, Пилюгина Надежда Николаевна | г. Курск, ФГБОУ ВО «Курский государственный университет» | магистрант, доцент кафедры химии, к. пед. н. |
| 155. | Швецова Светлана Григорьевна, Чумарова Любовь Григорьевна | г. Казань, ФГБОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет» | старший преподаватель кафедры иностранных языков для социально-гуманитарного направления, доцент кафедры иностранных языков для социально-гуманитарного направления, к. пед. н., доцент |
| 156. | Щермет Юлия Алексеевна, Микерова Галина Георгиевна | г. Краснодар, ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет» | магистрант, профессор кафедры педагогики и методики начального образования, д. пед. н., профессор |
| 157. | Шкодкина Ольга Николаевна, | г. Курск, МБОУ «Лицей | учитель русского |

| | | | |
|------|-------------------------------------|---|---|
| | Мандрук Ирина Владимировна | №6 им. Булатова», г. Курск, МКУ «Научно-методический центр г. Курска» | языка и литературы, методист |
| 158. | Шматченко Юлия Александровна | г. Курск, ФГБОУ ВО «Курский государственный университет» | магистрант |
| 159. | Шумилова Елена Аркадьевна | г. Краснодар, ГБОУ «Институт развития образования» Краснодарского края | профессор кафедры коррекционной педагогики и специальной психологии, д. пед.н., профессор |
| 160. | Шушара Татьяна Викторовна | г. Ялта, республика Крым, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» в г. Ялте | профессор кафедры педагогики и управления учебными заведениями, д.п.н., профессор |
| 161. | Циулина Марина Владимировна | г. Челябинск, ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет» | доцент кафедры педагогики и психологии, к. пед. н., доцент |
| 162. | Wnęcek Judyta, Wojciechowska Julita | Cracow, Poland, Pedagogical University of Cracow | student, student |
| 163. | Wygrzywalska Julia, Oleksy Anna | Cracow, Poland, Pedagogical University of Cracow | student, student |

Научное издание

Международная научно-практическая конференция

**«АНТРОПОЛОГИЧЕСКОЕ ЗНАНИЕ
КАК СИСТЕМООБРАЗУЮЩИЙ ФАКТОР
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
ОБРАЗОВАНИЯ»,**

посвященная 170-летию со дня рождения
известного русского педагога и психолога П. Ф. Каптерева

Сборник научных статей

18 – 19 июня 2019 года

ISBN 978-5-907205-36-9



Редактор *Есипова В.А.*

Компьютерная вёрстка и макет *Есипова В.А.*

Подписано в печать 06.06.2019. Формат 60x84 1/16.

Бумага офсетная.

Усл. печ л. 26,5 Уч.-изд. л. 23,9. тираж 300 экз. Заказ 750

Отпечатано в типографии

Закрытое акционерное общество «Университетская книга»

305018, г. Курск, ул. Монтажников, д. 12.

ИНН 4632047762 ОГРН 1044637037829 дата регистрации 23.11.2004 г.

Телефон +7-910-730-82-83