МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
РОССИЙСКАЯ АКАДЕМИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ВОСПИТАНИЯ: ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

материалы Международной научно-практической конференции, посвященной 120-летию со дня рождения Л. С. Выготского

(7–8 июня 2016 года)

Москва

УДК 159.9
ББК 88.4
Т 11

Т 11 Теория и практика воспитания: педагогика и психология : материалы Международной научно-практической конференции, посвященной 120-летию со дня рождения Л. С. Выготского (Москва, 7–8 июня 2016 года). — М. : Изд-во Московского психолого-социального университета, 2016. — 816 с.

ISBN 978-5-9770-0910-2

В сборнике представлены материалы педагогических, психологических, социальных и историко-культурных исследований Международной научно-практической конференции «Теория и практика воспитания: педагогика и психология» в рамках мероприятий, посвященных 120-летию со дня рождения Л. С. Выготского (7–8 июня 2016 года, Российская академия образования). Содержание статей отражает новый этап научных исследований в области психологии и педагогики, связанных с актуальными проблемами современного воспитания: педагогические и психологические основы воспитания, воспитательные аспекты профессиональной ориентации обучающихся в школе, колледже, вузе, формирование этнокультурной и гражданской идентичности молодежи в процессе межкультурного взаимодействия, особенности воспитательной деятельности в условиях инклюзивного образования.

Актуальность и практическая значимость конференции связаны с потребностями государства, общества и личности в создании безопасной образовательной воспитывающей среды как одного из основных условий гармоничного развития и формирования личности обучающихся. Использование научного потенциала и позитивного практического опыта, представленного отечественными и зарубежными учеными и специалистами в области педагогики и психологии, позволит активизировать научно-исследовательскую и психолого-педагогическую деятельность по проблемам воспитания и социализации детей, повысить профессиональную компетентность педагогических работников в вопросах реализации инновационных воспитательных технологий в условиях поликультурной образовательной среды.

Сборник предназначен для педагогов, психологов, аспирантов, студентов и исследователей проблем воспитания современной молодежи.

В издании все материалы представлены в авторской редакции.
Рукописи не возвращаются и не рецензируются.

Сборник включен в Российский индекс научного цитирования (РИНЦ).

УДК 159.9
ББК 88.4

ISBN 978-5-9770-0910-2 (Издательство «МПСУ»)

© Российская академия образования, 2016
© Московский психолого-социальный университет, 2016

Содержание

Корнетов Г. Б. (г. Москва). Единство воспитания и обучения в процессе образования 15
Мудрик А. В. (г. Москва). Педагогика и психология: вызовы нового века. 22
Карабанова О. А. (г. Москва). Психологические аспекты морально-нравственного воспитания детей и подростков 29
Баева И. А. (г. Санкт-Петербург). Психология безопасности детства 32

ТЕХНОЛОГИЯ ВОСПИТАНИЯ: ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ

Атясова Е. В. (г. Балашиха). Эмоциональный интеллект в военном образовании 37
Ахромеева С. Л., Боева Е. М., Шварева Т. Н. (г. Орел). Реализация воспитательного компонента на занятиях психолого-педагогического цикла и частных методик 39
Ахтамьянова И. И., Фатыхова Р. М. (г. Уфа). Изучение психологических дисциплин как условие развития психологической культуры личности студента педвуза 42
Бабанова Е. Д., Толстов С. Н. (г. Иваново). Психолого-педагогические условия развития мотивации к дополнительному образованию 46
Барышников Е. Н. (г. Санкт-Петербург). Воспитание: особенности полисистемного подхода 50
Бирюкова И. В. (г. Белгород). Психологическое сопровождение педагогического процесса в дошкольном образовательном учреждении 54
Болдина Т. Г., Пашкевич А. Н., Семенов И. Н. (г. Москва). Рефлексивно-психологическое обеспечение профориентации учащихся в гимназическом образовании 56
Голованова Н. Ф. (г. Санкт-Петербург). Противоречия деятельностного подхода в современном воспитании 60
Горелов С. А., Асекретов О. К., Коченогов О. А., Михайлов О. Г. (г. Санкт-Петербург). Психолого-педагогические основы формирования профессионально-личностного саморазвития сотрудников ОВД, обучающихся в образовательных организациях МВД России 62
Григорович Л. А. (г. Москва). Воспитание как приоритетная научно-практическая задача развития российского общества 65
Гурова Н. В. (г. Пятигорск). Аксиологический аспект патриотического воспитания в современном образовательном пространстве России 68
Дубровина И. В. (г. Москва). Проблема воспитания в свете идей Л. С. Выготского 71
Дьячук И. Б., Воронцова И. А. (г. Калуга). Идеи Л. С. Выготского как основа повышения психологической грамотности учителя в свете требований нового профессионального стандарта педагога 74

Ермакова В. В. (г. Тула). К вопросу о психологическом здоровье педагогов в условиях модернизации образования как целостном явлении 78
Ермолаева М. В. (г. Москва). Психологический потенциал прародителей в воспитании детей 81
Ерофеева М. А. (г. Коломна). Гендерная культура студентов — будущих учителей 84
Жалагина Т. А., Караванова Л. Ж. (г. Тверь). Психологическая культура личности будущего социального работника как основа профессиональной подготовки 87
Захарова Н. А. (с. Восточное, Хабаровский край). Содействие развитию одаренных детей в средней школе: опыт организации школьного научного сообщества 92
Зеер Э. Ф. (г. Екатеринбург). Прогнозирование профессионального будущего молодежи 93
Зеленцова Н. Ф. (г. Тула). Психологические особенности воспитания студентов первого курса колледжа 96
Зыкова М. Н. (г. Калининград), Шнейдер Л. Б. (г. Москва). Жизнь как песня, или Глубинная сущность воспитания 99
Иванов С. П. (г. Смоленск). Потенциал историко-культурного воспитания профессионализма студентов вуза 104
Кайгородова Л. А. (г. Ростов-на-Дону). Социально-психологические, педагогические технологии в работе с детьми-сиротами 106
Картышева Е. А. (г. Новокуйбышевск). Активная жизненная позиция молодых людей как условие успешной социализации 110
Клейберг Ю. А. (г. Москва). Экстремальные модификации тела как аутодеструктивный способ самовыражения личности: психолого-девиантологический дискурс 113
Колпакова Л. М., Чаплина С. Ю. (г. Казань). Особенности адаптивного преодоления барьеров при воздействии фрустратора в учебной ситуации у студентов с субъектными характеристиками 116
Кораблев О. Л. (г. Бор, Нижегородская область). Господствующая стихия воспитательного события 120
Красило А. И. (г. Москва). Опыт социально-психологического анализа ключевых проблем воспитания «рыночного человека» 124
Красова Т. Д. (г. Елец). Специфика педагогического сопровождения экспериментаторских способностей у детей старшего дошкольного возраста 127
Лекарев В. В. (г. Москва). Оздоровительная физическая культура и ее влияние на работоспособность головного мозга 130
Лифинцева Н. И. (г. Курск). Идеи Л. С. Выготского о психологии воспитания и современная ситуация развития 137
Маркова С. В. (г. Елец). Развитие креативности у приемных родителей как условие успешной адаптации детей 140
Меренкова В. С. (г. Елец). Психологические факторы воспитания в контексте формирования внутренней картины здоровья младших школьников 142

Михашина А. С. (г. Архангельск). Проблема разграничения нормального и отклоняющегося развития в трудах Л. С. Выготского 146
Немов Р. С., Яценко Д. А. (г. Москва). Проблемы личности в трудах Л. С. Выготского и в современных теориях: сравнительный анализ 149
Новикова Г. В. (г. Москва). Интеграция педагогики и психологии для решения воспитательных задач 152
Новрузов Р. М. оглы, Гасанов А. В. (г. Баку, Республика Азербайджан). Валеологическая безопасность в образовательной сфере высшей школы 156
Овчарова Р. В. (г. Курган). Педагог-психолог как фасилитатор 160
Полетаева Н. М., Родина Е. А. (г. Санкт-Петербург). Системно-деятельностный подход к управлению инновационной работой педагогов 163
Полковникова Н. Б. (г. Москва). Анализ мотивации личностного выбора профессии педагога современными студентами (на материале бакалавров, обучающихся по направлению психолого-педагогической подготовки) 167
Помазков В. В. (г. Калуга). Идеи Л. С. Выготского как фундаментальная основа активизации образовательной деятельности учащихся методом сотрудничества и с учетом современных образовательных стандартов 171
Попова О. С. (г. Минск, Республика Беларусь). Психологические основы воспитания учащейся молодежи в системе среднего профессионального образования 174
Постникова Л. В. (с. Кинель-Черкассы, Самарская обл.). Работа педагога-психолога по профессиональному самоопределению обучающихся с ОВЗ в образовательной организации 178
Провоторова Н. А. (г. Воронеж). Психолого-педагогические аспекты развивающего обучения «Элитное образование для массовой подготовки кадров под нанотехнологии» 181
Семенова Н. В. (г. Хабаровск). Единство социальных и индивидуальных смыслов образования — вызов XXI века 187
Сорокоумова С. Н., Мухина Т. Г., Суворова О. В. (г. Нижний Новгород). Приоритетные принципы построения модели психологического сопровождения инклюзивного образования дошкольников с ограниченными возможностями здоровья 190
Тихомирова Е. В. (г. Кострома). Социально-психологическая характеристика участников молодежных сообществ 194
Уварина Н. В. (г. Челябинск). Модели развития творческих способностей учащихся в аспекте психологической безопасности 197
Хайруллова Э. Т. (г. Казань). Специфика служебной деятельности и морально-психологическая устойчивость личности полицейского 201
Чернов С. М. (г. Хабаровск). Формирование устойчивости личности к деструктивному информационному воздействию 204
Чоросова О. М., Соломонова Г. С. (г. Якутск). Непрерывное профессиональное образование: социальная ответственность педагога 209
Чуйкова Ж. В. (г. Елец). Психологические предпосылки становления системы обучения детей родному языку в истории отечественного образования 213

Шишлова Е. Э. (г. Москва). Формирование гендерной идентичности современной молодежи в вузе 216
Яськo Б. А. (г. Краснодар). Этноаффилиативные установки в системе маркеров социальной зрелости личности в подростково-юношеский период персоногенеза 219

ПРОБЛЕМЫ ВОСПИТАНИЯ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОРИЕНТАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ: ШКОЛА – КОЛЛЕДЖ – ВУЗ

Абазов Б. З. (г. Нальчик). К проблеме работы с одаренными учащимися на примере Кабардино-Балкарского гуманитарно-технического колледжа . . . 223
Алдошина М. И. (г. Орел). О месте воспитательной составляющей современного университетского образования 225
Александрова М. Н., Пыркова Р. Г. (г. Чебоксары). Духовно-нравственное воспитание учащихся (из опыта работы). 228
Афиногенов А. Я., Холодкова Н. Ю. (г. Тула). Профессиональное воспитание в условиях реального производства 231
Бебнева Е. П. (г. Кинель, Самарская обл.). Диагностика результатов воспитания обучающихся подростков в деятельности классного руководителя 234
Безносюк А. А. (г. Киев, Украина). Контекстное обучение при подготовке современного учителя 238
Белоусов А. Е. (г. Улан-Удэ). Профориентация как средство преодоления разрыва между школой и профессиональным образованием? 241
Беляев Г. Ю. (г. Москва). Ретроинновации в сфере образования и их влияние на воспитание как общественное явление. 245
Блинов В. И., Сергеев И. С. (г. Москва). Движение WorldSkills Russia как инструмент профориентации: выгоды и риски 249
Богоявленская Д. Б. (г. Москва). Воспитание как фактор становления творческой личности 252
Бозаджиев В. Ю. (г. Ростов-на-Дону). К вопросу об экологическом воспитании детей 256
Бозаджиев В. Ю., Рудь Н. Б., Ярмова Т. Б. (г. Ростов-на-Дону). Система экологического воспитания в гимназии № 117 258
Бубличенко В. Н. (г. Ухта). Наука и воспитание как составные части поисковой деятельности 259
Букатов В. М. (г. Москва). Предлагаемые обстоятельства интерактивных подходов к воспитанию в XXI веке. 262
Валуев О. С. (г. Саранск). Культурно-исторические предпосылки развития инновационного потенциала субъекта творчества. 266
Верстова М. В., Верстов В. В. (г. Краснодар). Формирование правового сознания студентов в процессе обучения в вузе 270
Волостникова А. Е., Слободенюк Л. Г. (г. Хабаровск). Профессиональное самоопределение школьников на сменах в ХКЦВР «Созвездие»: от игры к компетенциям 273
Габдулхаков В. Ф. (г. Казань). Коммуникативное ядро как средство творческого саморазвития личности 277

Габызян К. К. (с. Крым, Ростовская обл.). Проблема воспитания детей в начальной школе (на примере МБОУ «СОШ № 2» с. Чалтырь Ростовской области) 280
Ганичева А. Н. (г. Москва). Использование возможностей информационных ресурсов для просвещения и консультирования родителей по вопросам семейного воспитания 282
Голикова Т. В. (г. Йошкар-Ола). Подготовка будущих учителей к формированию у учащихся приоритетных ценностей 286
Грабовенко М. В. (г. Самара). Практика воспитания подростков в процессе общения с животными в клубе «Твои друзья» 290
Гришина Ю. В. (г. Орел). Довузовское образование как среда профессионального самоопределения старшеклассников 293
Грохольская О. Г. (г. Москва). Приоритеты воспитания личности в условиях изменяющейся России 297
Гурьянова М. П. (г. Москва). Место жительства как социальное пространство воспитания 301
Данилова Т. Ю. (г. Малоярославец). Формирование экологических ценностей у дошкольников посредством современных образовательных технологий 304
Деева Е. В. (г. Старый Оскол). В поисках героя нашего времени 306
Демина Е. В. (г. Новосибирск). Воспитание одаренности: школа взросления . . . 310
Дмитриева О. Н. (г. Козловка, Чувашская Республика). Формирование творческой индивидуальности ученика на уроках изобразительного искусства в школе 314
Долгих М. В. (с. Борское, Самарская обл.). Проектная деятельность как одна из инновационных технологий в работе с одаренными детьми в дошкольных образовательных организациях 318
Дубиковский С. Ю. (г. Ухта). Особенности организации профориентационной работы вуза 322
Дудина М. Н. (г. Екатеринбург). Феномен «образование без воспитания» как психолого-педагогическая проблема 325
Емельянова И. Д. (г. Елец). Развитие коммуникативной компетентности родителей и коммуникативной активности детей в приемных семьях 329
Енин А. В., Жданов А. Ю. (г. Воронеж). Федеральный государственный образовательный стандарт: конструирование модульных программ 332
Еремеева О. А. (с. Сергеевка, Хабаровский край). Профориентационное воспитание учащихся 9–11-х классов в МКОУ «СОШ с. Сергеевка Хабаровского муниципального района Хабаровского края» 335
Ершов П. М. Режиссерские аспекты воспитания духовности 337
Жигалова М. П. (г. Брест, Республика Беларусь). Образование и воспитание сквозь призму школы, семьи и общественности (на примере Германии) 340
Захарищева М. А. (г. Глазов, Удмуртская Республика). Сравнительно-исторический анализ идей А. С. Макаренко и В. А. Сухомлинского о воспитании детского коллектива 348
Зиннатова М. В. (г. Екатеринбург). Профессиональное самоопределение учащейся молодежи в современных конфликтующих реальностях 352

Иванайская А. В., Хамидуллина Р. Х. (с. Старопохвистнево, Самарская обл.). Интегрированное обучение учащихся с ОВЗ (из опыта работы педагогического коллектива ГБОУ «СОШ им. П. В. Кравцова с. Старопохвистнево») 354
Иванушкина Е. В. (г. Самара). Поколение «миллениалов». Портрет в контексте образования. 357
Калаков Н. И. (г. Москва), Кириллова Т. В. (г. Рязань). Стратегия прогностического совершенствования системы цивилизованного интегрированного воспитания молодежи в условиях обеспечения безопасности страны 360
Калашнюк Л. В. (г. Калуга). Социализация обучающихся МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 25» г. Калуги в рамках профильного обучения (из опыта работы МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 25» г. Калуги). 365
Кашуба А. Г., Кашуба А. О., Федоров О. Г. (г. Москва). Возможности системы дополнительного образования как воспитательного и исследовательского центра 374
Килина И. А., Богданова Л. А. (г. Кемерово). Социальное партнерство как условие сопровождения профессионального самоопределения обучающихся 378
Ковязина Ю. Р. (г. Уфа). Формирование экологического воспитания учащихся среднеобразовательных учреждений в условиях реализации Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года 382
Колетвинова Н. Д. (г. Казань). Педагогическое речеведение как фактор воспитательной направленности профессиональной подготовки будущих учителей. 385
Кофейникова Ю. Л. (г. Москва). Возможности использования художественной литературы в учебно-воспитательном процессе вуза 389
Крившенко Л. П., Юркина Л. В. (г. Москва). К вопросу о дилетантизме в образовательной политике 391
Крученкова З. Ф. (г. Калуга). Готовность учителей начальных классов к коррекционно-педагогической деятельности 394
Кузнецов Д. В. (г. Екатеринбург). Проблема процесса самоопределения как новообразования старшего школьного возраста 398
Кульпединова М. Е. (г. Москва). Педагогические ресурсы воспитания в детском общественном объединении 401
Ларин Г. Г. (г. Шахты). От одаренного ребенка — к одаренному взрослому: некоторые аспекты воспитания творческой личности 406
Ларионова Л. И. (г. Москва). Роль учителя в воспитании одаренных детей 409
Лельчицкий И. Д., Ершов В. А. (г. Тверь). Ведущие педагогические компетенции учителя в контексте его готовности к решению проблем воспитания в современных условиях. 412
Леньков С. Л. (г. Москва). Перспективные пути формирования профессиональной компетентности педагогов 417

Лопухова Ю. В. (г. Самара). Воспитание как приобщение студентов к ценностям 421
Лукацкий М. А. (г. Москва). Антропологические грани процесса социализации 424
Макашина И. И. (г. Новороссийск). Формирование правовой культуры как компонента профессиональной компетентности морского специалиста 427
Малахова Н. Н. (г. Новосибирск). Развитие детской одаренности: открытая методическая школа (из опыта творческой поисковой деятельности педагогов Новосибирской области) 431
Маллаев Д. М., Бажукова О. А. (г. Махачкала). Инновационная деятельность как условие для достижения высокого качества образования 433
Маричев И. В. (г. Новороссийск). Формирование ценностно-смысловых ориентаций будущих моряков в образовательном пространстве морского вуза 437
Меретукова З. К. (г. Майкоп). Проблема возрождения и усиления эффективности воспитания 440
Миргородский Д. С., Немчанинов А. С. (г. Балашиха). Роль исторических знаний в формировании научного мировоззрения обучающихся 443
Михайлова Т. А. (г. Москва). Сопровождение профессионального самоопределения обучающихся с инвалидностью 448
Михалина М. А. (г. Тула). Формирование «образа”Я”» посредством использования танцевально-двигательной техники «преувеличение» 451
Мухаметзянова Ф. Ш., Шайхутдинова Г. А. (г. Казань). Модели профессиональной ориентации учащейся молодежи в научно-образовательном кластере: взгляд на проблему 453
Никитинская С. В. (г. Самара). Образы стариков и отношение к старости в русском фольклоре 458
Николаев В. А., Гринева Е. А. (г. Орел). Технология использования музейной педагогики в нравственном воспитании подрастающего поколения 460
Николаева Л. И. (пгт Суходол, Самарская обл.). Проектная деятельность как средство повышения социальной активности школьника 464
Обухова Л. А. (г. Воронеж). Повышение квалификации педагога: реализация требований федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования в области воспитания 467
Орлов А. А. (г. Тула). Педагогическое оценивание как фактор развития профессионального самоопределения студентов 469
Орлов Е. В. (г. Нижний Новгород). Социальное управление в воспитании и средовой подход 473
Осипенкова И. В. (г. Хабаровск). Взаимосвязь обучения и воспитания как важное условие гармоничного развития личности: исторический аспект 476

Павлов В. И. (г. Чебоксары). Формирование у будущих учителей компетентности в области духовно-нравственного воспитания 479
Паринова Л. В., Сухоруких И. А. (г. Воронеж). Роль педагогического профессионализма в самоопределении аспирантов технического вуза. 481
Патов Н. А. (г. Брянск). Научно-педагогическая и воспитательная деятельность профессоров отечественных университетов в XIX — начале XX века 484
Пахомова Е. А. (г. Кемерово). Субъектно-личностные основания профессионального самоопределения обучающихся в системе непрерывного образования 486
Подольская О. А. (г. Елец). Приемная семья как условие установления функциональных отношений при воспитании детей, оставшихся без попечения родителей 489
Позднякова О. К. (г. Самара). О научных подходах к нравственному воспитанию учащихся. 491
Поляков С. Д. (г. Ульяновск). О некоторых идеях к построению культурно-исторически ориентированной теории воспитания 495
Полякова Л. Г. (ж/д ст. Шентала, Самарская обл.). Постановка рук и корпуса обучающегося на уроках фортепиано и профилактика заболеваний рук юного пианиста 497
Попова В. И. (г. Оренбург). Воспитательный потенциал подготовки магистра: содержательные доминанты 500
Портнова Т. А. (г. Москва). Общечеловеческие ценности как объединяющий фактор монотеистических религий. 504
Поручикова С. Н., Шияпова Е. А., Акимова Р. Р., Хамидуллина Р. Х. (с. Старопохвистнево, Самарская обл.). Концепция системы работы с интеллектуально одаренными детьми в ГБОУ «СОШ им. П. В. Кравцова с. Старопохвистнево» 507
Пронина А. Н. (г. Елец). Технология социализации и индивидуализации детей дошкольного возраста, оставшихся без попечения родителей 510
Пыркова Р. Г., Сявась И. В., Чугарова Н. П. (г. Чебоксары). Патриотическое воспитание подрастающего поколения в рамках реализации федерального проекта «Живые уроки» в МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 33 имени Героя России сержанта Н. В. Смирнова» г. Чебоксары Чувашской Республики 515
Ракаева Л. Р., Ахульянова А. Х. (г. Уфа). Роль социального партнерства семьи и школы в формировании гражданской идентичности личности школьников 517
Рогалева Г. И. (г. Улан-Удэ). Почему стандарт 519
Родичев Н. Ф. (г. Москва). Оценка профориентационных инициатив: позиция общеобразовательной организации. 523
Рубцова Л. В. (г. Новосибирск). Детский технопарк — новое явление на образовательной карте 527
Руднева Т. И., Храмцова А. Б. (г. Самара). Стратегии воспитания студентов неязыковых специальностей как языковых личностей 530

Рысбекова С. Т. (г. Алматы, Республика Казахстан), Рысбеков Т. З. (г. Уральск, Республика Казахстан), Шинтимирова Б. Г. (г. Уральск, Республика Казахстан). Основные цели и механизм воспитания молодежи в Казахстане. 534
Савотина Н. А. (г. Москва). Этико-технологические аспекты организации работы по патриотическому воспитанию. 539
Савушкина И. Г. (г. Тула). Решение воспитательных задач урока посредством применения активных форм обучения в процессе формирования ключевых компетенций обучающихся 542
Сахарова В. И. (г. Кемерово). Проблемы и перспективы профессионального самоопределения обучающихся в современных условиях 546
Севенюк С. А. (г. Самара). Духовно-нравственная культура личности в учебно-профессиональной деятельности студентов 549
Селиванова Н. Л., Степанов П. В. (г. Москва). Стратегия развития воспитания: потенциальные пути реализации 551
Семенова Н. В. (г. Хабаровск). Особенности отношений молодых людей к обществу и с обществом как элемент педагогической культуры (опыт диагностического исследования) 555
Сенюкова М. Н., Тарасенко Е. Н., Уланова Н. Р. (г. Сыктывкар). Проектная деятельность педагога в условиях реализации ФГОС СПО как механизм актуализации общих и профессиональных компетенций студентов 559
Сергеева О. Ю. (г. Чебоксары). Традиции православной педагогики и культуры как основа духовно-нравственного воспитания молодежи 562
Серёжникова Р. К. (г. Биробиджан). Моделирование содержания взаимодействия семьи и школы как субъекта воспитания 566
Сидоров В. Г. (г. Краснодар). Девиационные особенности процесса модернизации отечественного образования. 570
Сидорова А. М. (г. Козловка, Чувашская Республика). Программа «Коррекция поведения дезадаптированных подростков» 574
Синицын Ю. Н. (г. Краснодар). Имплицитный и эксплицитный подходы в теории и практике воспитания (на примере формирования жизнедеятельностных функций как компонентов здоровья учащихся). 579
Смирнов Е. В., Миргородский Д. С. (г. Балашиха). Государственность и философия образования: исторический и социально-философский аспекты. 582
Смирнов И. П. (г. Москва). Профессиональная ориентация: история ошибок 586
Смирнова И. И. (г. Малоярославец). Особенности общения с детьми в семье. 589
Смирнова С. В. (г. Сыктывкар). Профилактика отклоняющегося и зависимого поведения школьников: четыре педагогических взгляда на проблему 593
Темина С. Ю. (г. Москва). Основные направления и возможности использования кейс-метода в воспитании молодого поколения 597
Тихомирова Е. И. (г. Самара). Проблемы совершенствования практики воспитания обучающихся в современных образовательных организациях. . . . 601

Харисова Л. А. (г. Москва). Формирование у обучающихся гражданской идентичности: практическая проблема 605
Цыренов В. Ц. (г. Улан-Удэ). Основные направления деятельности общеобразовательной организации по обеспечению информационной безопасности обучающихся. 608
Чанышева Г. Г., Илиджев А. А. (г. Казань). К вопросу о содержании понятия «дидактическая система» 612
Черникова И. Ю. (г. Пермь). Проблемы профессионального самоопределения старшеклассников 615
Чесноков Н. А. (г. Москва). Вопрос стандартизации высшего образования Российской Федерации (на примере направления подготовки (специальности) «Юриспруденция») 617
Чистякова С. Н. (г. Москва). Приоритеты профессиональной ориентации обучающихся 621
Шахов Ш. К. (г. Махачкала). Предпрофессиональная подготовка учащихся 10–11-х классов как условие социализации выпускника. 626
Швецова Е. В. (г. Воркута). Развитие социальной активности студентов в ГПОУ «Воркутинский педагогический колледж» 631
Шишова Е. О. (г. Казань). Развитие прогностического компонента мышления студентов как фактора успешности овладения иностранным языком 634
Шкабарова С. Е., Маликова Н. В. (г. Малоярославец). Школа и детский сад: проблемы преемственности, пути решения 638
Щигирева О. Ю. (г. Москва). Особенности профессиональной ориентации в Швейцарии 641
Юдина Н. П. (г. Хабаровск). Воспитывающее обучение: актуализация «старых» идей 645
Яфальян А. Ф. (г. Екатеринбург). Темпоральное пространство как средство эстетического воспитания 648

ФОРМИРОВАНИЕ ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ И ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ В УСЛОВИЯХ МЕЖКУЛЬТУРНЫХ ОТНОШЕНИЙ

Андрианова Р. А. (г. Москва). Профилактика ксенофобии и проявлений экстремизма как важнейшее условие обеспечения социальной безопасности в детско-молодежной среде 652
Арестова В. Ю. (г. Чебоксары). Исторические факторы бесконфликтных взаимоотношений обучающихся разных национальностей. 655
Беляева А. В. (г. Москва). Феномен инкультурации в контексте современных процессов социализации и воспитания учащейся молодежи. 657
Боргояков С. А. (г. Москва). Концептуальные основы формирования этнокультурной идентичности учащихся в условиях образования 660
Бушмарина Н. Н. (г. Москва). Поликультурная компетентность педагога: необходимость и запрос современного образования 665
Габдулхаков В. Ф., Рассыпнова Р. И., Чанышева Г. Г. (г. Казань). Перспективы поликультурного образования 668

Гильмеева Р. Х. (г. Казань). Формирование гражданской идентичности молодежи в поликультурном образовательном пространстве 672
Горина Л. В. (г. Саратов). Формирование у детей культурной идентичности и этнотолерантности в процессе художественно-творческой деятельности 677
Дёмкина Е. В., Чермит К. Д. (г. Майкоп). Проблема поликультурного образования в педагогической теории. 681
Дронова Т. А., Дронов А. А. (г. Воронеж). Формирование толерантности в поликультурном пространстве 683
Загиров З. М. (г. Махачкала). Дву- и многоязычие как целенаправленный процесс воспитания и образования в Республике Дагестан 687
Зеленов В. И. (г. Москва). Проблемы формирования и развития этнокультурных ценностей личности в отечественных исследованиях 690
Карпушина Л. П. (г. Саранск). Этнокультурный подход к образованию как фактор формирования этнокультурной и гражданской идентичности учащейся молодежи 694
Конькина Е. В. (г. Оренбург). Формирование российской идентичности молодежи как социокультурная и педагогическая проблема 696
Косумова И. С. (г. Нальчик). Духовно-нравственные начала в воспитании гармоничной личности 699
Критарова Ж. Н. (г. Москва). Формирование этнокультурной и гражданской идентичности на уроках литературы 702
Кузнецова Л. В. (г. Чебоксары). Современное состояние межнациональных отношений в молодежной среде Чувашской Республики в контексте этнокультурной и гражданской идентичности 706
Маркова Н. Г. (г. Нижнекамск). Технология воспитания этноориентированной личности в поликультурном пространстве 708
Маркова Н. Г., Юсупова Г. Ф. (г. Нижнекамск). О воспитании диалогического общения со сверстниками поликультурной личности. 715
Мозгот В. Г. (г. Майкоп). Воспитание этнокультурной идентичности учащейся молодежи в творческом коллективе 720
Немова Е. Н. (г. Рязань). Исследование формирования поликультурных ценностей курсантов в образовательном процессе на основе анкетирования. 723
Неустроева А. Н., Неустроев Н. Д. (г. Якутск). Этнокультурное образование учителей начальных классов на основе педагогики «Олонхо» в вузе 730
Панина Т. С., Костюк Н. В. (г. Кемерово). Формирование гражданской идентичности в многонациональном пространстве непрерывного профессионального образования 735
Ткач Л. Т. (г. Тирасполь, Приднестровье). Поликультурное воспитание студентов средствами содержания образования 739
Тудупова Т. Ц. (г. Улан-Удэ). К вопросу о формировании толерантной направленности подрастающей личности в контексте психологической безопасности социума 742

Уракова Ф. К. (г. Майкоп). Национально-культурные маркеры языкового знака 746
Филоненко В. И., Штомпель О. М., Штомпель Л. А. (г. Ростов-на-Дону). Этнокультурная и гражданская идентичность студенческой молодежи в поликультурном регионе 750
Харитонова Е. В., Василенко Е. К. (г. Краснодар). Особенности толерантного сознания учащейся молодежи поликультурного региона 754
Чанышев Р. И. (г. Казань). Антиципация как способ предупреждения национальной агрессии 757
Чермит К. Д., Ляушева С. А. (г. Майкоп). Новое измерение этнопедагогики в контексте многоуровневой идентичности 761
Ширкова Н. Н. (г. Москва). Особенности этнокультурного взаимодействия иностранных студентов в высшей школе Российской Федерации 765

ИДЕИ Л. С. ВЫГОТСКОГО И СОВРЕМЕННАЯ ДЕФЕКТОЛОГИЯ

Бабкина Н. В. (г. Москва). Традиции отечественной научной школы дефектологии и образование детей с задержкой психического развития 769
Гамаюнова А. Н. (г. Саранск). Подготовка будущих педагогов к осуществлению воспитания в условиях инклюзивного образования 773
Емельянова И. Д. (г. Елец). Воспитание толерантности в условиях инклюзивной группы ДОО 776
Минаева Н. Г., Юрочкина Н. Е. (г. Саранск). Формирование основ этической культуры умственно отсталых старшеклассников в процессе кружковых занятий 780

Наши авторы 785

Сокращения и аббревиатуры 811

Г. Б. Корнетов, д. пед. н., профессор
(г. Москва)

Единство воспитания и обучения в процессе образования

Распоряжением Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 года № 996-р была утверждена Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года. В этом документе, в частности, говорится: «Стратегия развивает механизмы, предусмотренные Федеральным законом “Об образовании в Российской Федерации”, который гарантирует обеспечение воспитания как неотъемлемой части образования, взаимосвязанной с обучением, но осуществляемой также в форме самостоятельной деятельности» [15].

Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 года (№ 273-ФЗ) трактует образование как «единый целенаправленный процесс воспитания и обучения» [4, с. 4]. При этом в Законе воспитание определяется как «деятельность, направленная на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающихся на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства». Обучение Закон рассматривает как «целенаправленный процесс организации деятельности обучающихся по овладению знаниями, умениями, навыками и компетенцией... приобретению опыта применения знаний в повседневной жизни и формированию у обучающихся мотивации получения образования в течение всей жизни» [4, с. 5].

Определения воспитания и обучения, используемые в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации», вызывают ряд вопросов. Во-первых, почему воспитание рассматривается как деятельность, а обучение — как процесс, в то время как и обучение, и воспитание одновременно являют собой виды педагогической деятельности и педагогического процесса? Во-вторых, почему деятельность, направленная на развитие личности, связывается только с воспитанием, разве обучение не призвано обеспечивать развитие личности? В-третьих, почему создание условий для самоопределения и социализации обучающихся на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в обществе правил и норм поведения провозглашается функцией воспитания, ведь и обучение решает эту задачу? В-четвертых, разве задача формирования у обучающихся мотивации получения образования в течение всей жизни может быть решена без воспитательной деятельности?

Таким образом, при рассмотрении образования как единого целенаправленного процесса воспитания и обучения возникает проблема уточнения сущности и соотношения воспитания и обучения как форм педагогической деятельности.

Воспитание и обучение являются важнейшими понятиями, которые позволяют развести взаимосвязанные, но не сводимые друг к другу аспекты педагогической деятельности, осуществляемой в рамках процесса образования человека.

Важно иметь в виду, что в отечественной научно-педагогической традиции на протяжении длительного времени, вплоть до 1990-х годов, в качестве системообразующего педагогического понятия рассматривалось понятие «воспитание», а не «образование». При этом сам термин «воспитание» был весьма многозначным, что требовало уточнения понятия. Так, Т. А. Ильина в одном из советских учебников педагогики, следуя традиции, восходящей к идеям К. Д. Ушинского и Н. К. Крупской, выделила четыре основных смысловых уровня в интерпретации воспитания [5, с. 7–8]:

1) воспитание *в широком социальном смысле*, когда речь идет о воспитательном воздействии на человека всего общественного строя и окружающей человека действительности;

2) воспитание *в широком педагогическом смысле*, когда имеется в виду целенаправленно организованное воспитание;

3) воспитание *в узком педагогическом смысле*, когда под воспитанием понимается специальная воспитательная работа, направленная на формирование системы определенных качеств, взглядов и убеждений учащихся (нравственное, умственное, трудовое, художественное и тому подобное воспитание);

4) воспитание *в еще более узком смысле*, когда речь идет о решении конкретных воспитательных задач.

Следует признать, что эту точку зрения разделяют ряд современных исследователей.

С конца 1980-х годов наиболее распространенный подход к интерпретации образования, получивший отражение практически во всех учебниках по педагогике, а также в энциклопедиях и словарях, в том числе и в изданной в 1960-е годы «Педагогической энциклопедии» [12, с. 142], трактовал его как процесс и результат овладения человеком системой научных знаний и познавательных умений и навыков. А основной путь получения образования связывался с обучением как процессом передачи и усвоения знаний, умений, навыков и способов познавательной деятельности человека.

Такое понимание образования во многом явилось следствием рационалистической интерпретации природы человека, обретаемый образ которого в духе классической западной интеллектуальной традиции прежде всего соотносился с его становлением как разумного и знающего существа.

А осуществляющееся в ходе образования усвоение человеком знаний и развитие его умственных способностей в духе той же традиции рассматривались как необходимейшая и важнейшая основа формирования характера и воли, выработки эмоционально-ценностного отношения к окружающему миру. Воспитание в широком педагогическом смысле как объект педагогики включало в себя и трактуемое таким образом образование, и обучение, и воспитание в узком педагогическом смысле.

В то же время такое понимание образования не совпадало с тем значением, в котором его ввел в педагогическую науку в конце XVIII века И. Г. Песталоцци, исходивший из буквального смысла термина «формирование» духовного и телесного образа человека. В этом же значении его впервые широко использовал в своих произведениях в начале 80-х годов XVIII века русский просветитель Н. И. Новиков, с именем которого связано освоение этого понятия отечественной педагогической традицией.

Впоследствии данная трактовка образования, во многом совпадающая с пониманием воспитания в широком педагогическом смысле, если и не была вытеснена полностью, то оказалась на периферии отечественной педагогики, хотя некоторые авторы продолжали ориентироваться преимущественно на нее. Так, А. В. Луначарский писал в 1928 году о том, что задачи обучения и воспитания объемлются одним общим словом «образование» [11].

С конца 1980-х годов все большее число сторонников получает точка зрения, согласно которой в качестве объекта педагогики рассматривается образование как феномен, объемлющий и обучение, и воспитание в узком педагогическом смысле. В. В. Краевский подчеркивает, что образование является наиболее общим интегративным термином, который, с одной стороны, вводит объект педагогики в широкий социальный (и, добавим, антропологический) контекст, а с другой — открывает возможность интерпретации этой категории в конкретных педагогических понятиях любого уровня [9].

Указанный подход, во-первых, позволяет преодолеть односторонне рационалистическую трактовку образования как процесса и результата усвоения систематизированных научных знаний, умений и навыков познавательной деятельности. Во-вторых, он акцентирует внимание на том, что в данном контексте воспитание не рассматривается как процесс, изначально подчиненный обучению и вообще развитию интеллектуально-познавательной сферы человека. В-третьих, в его рамках в значительной степени преодолевается путаница, связанная с многозначностью термина «воспитание». И, наконец, в-четвертых, использование понятия «образование» в качестве центральной категории педагогики вместо понятия «воспитание» (в широком педагогическом смысле) позволяет усилить переакцентировку внимания с формирующего на развивающее значение педагогических механизмов.

Однако при этом сохраняется необходимость выяснить соотношение понятий «воспитание» и «обучение».

Проблема соотношения воспитания и обучения существенно значима для педагогической мысли. Еще Платон в диалоге «Софист» призывал отличать «от искусства обучать — искусство воспитывать», а в «Законах» утверждал, что «самым важным в обучении мы признаем надлежащее воспитание» [13, с. 294; 14, с. 91]. При этом под воспитанием он понимал формирование у ребенка позитивного отношения к тому, чему его обучают, приобщая к знаниям и способам деятельности.

Я. А. Коменский рассматривал древнегреческую пайдейю в значении образования как единство воспитания и обучения. «У греков, — писал он, — “педия” означает обучение и воспитание, посредством которых люди становятся культурными» [7, с. 10].

В последующие столетия многократно делались попытки дать определения воспитанию и обучению, развести или, наоборот, соединить эти процессы, проанализировать их соотношение. Не ставя перед собой задачу сколько-нибудь исчерпывающе проанализировать имеющиеся в научной литературе точки зрения по этому вопросу, рассмотрим некоторые перспективные подходы к его решению, предложенные отечественными исследователями в конце 80–90-х годов XX века и значимые для современного понимания проблемы соотношения воспитания и обучения.

И. Я. Лернер, рассматривая проблему соотношения обучения и воспитания, исходил из того, что эти процессы представляют собой единый целостный объект. Они отличаются спецификой содержания и закономерностей усвоения отдельных составных частей, а также общими закономерностями целостного явления [10]. Аргументируя свою точку зрения, Лернер утверждал, что и обучение, и воспитание решают одну и ту же главную задачу — передачу подрастающим поколениям социального опыта, состав которого, по его мнению, одинаков. Опыт состоит из четырех компонентов: во-первых, знания; во-вторых, опыта осуществления способов деятельности, воплощенного в репродуктивных умениях и навыках; в-третьих, опыта творческой деятельности; и, наконец, в-четвертых, опыта эмоционально-ценностных отношений.

Однако, подчеркивал И. Я. Лернер, известное различение рассматриваемых понятий оправданно. Это определяется тем фактом, что компоненты социального опыта могут быть наполнены различным объемом и поэтому находятся в разном соотношении. Обучение и воспитание, будучи идентичными по составу компонентов содержания социального опыта, различаются *конкретным наполнением знаний, умений и видов проблем*. Их, по словам И. Я. Лернера, можно отличать только в том, что воспитание обращено на систему знаний о нормах поведения, оценок отношения к миру и общественным ценностям в целом, а обучение стремится обеспечить усвоение знаний, умений, опыта творческой деятельности и отношения к процессу усвоения как ценности безотносительно ко всей системе социальных ценностей, определяющих восприятие и поведение.

Таким образом, с точки зрения И. Я. Лернера, понятия «обучение» и «воспитание» отражают разные характеристики одного и того же явления — трансляции социального опыта как процесса и результата. Полноценное воспитание — это такое обучение всем компонентам социального опыта, при котором их содержание обращено на нормы поведения, отношение к миру и систему ценностей. Полноценное обучение — это воспитание, обращенное на все компоненты социального опыта, обеспечивающие не только знания, умения и готовность к творчеству, но и отношение к учебной деятельности как ценности. Воспитанность и обученность, по мнению И. Я. Лернера, являются идентичными понятиями с различным акцентом, объем которых обусловлен объемом и характером усвоения содержания образования.

Анализируя проблему соотношения обучения и воспитания, В. В. Краевский обращает внимание на то обстоятельство, что педагог решает две взаимосвязанные задачи — *подготовку детей к жизни и включение их в жизнь*. По его мнению, обучение решает первую задачу, а воспитание — вторую. При этом обучение решает свои задачи по передаче элементов социального опыта не посредством включения детей в формы деятельности таким образом, как они протекают в реальном мире, а через их моделирование, схематизацию, создание учебных ситуаций, искусственность которых очевидна для учащихся. Воспитание же предполагает не формализацию, а «всамделишное» переживание детьми воспитательных ситуаций, их реальное проживание. При этом В. В. Краевский акцентирует внимание на единстве воспитания и обучения, которое реализуется через их различие [8, с. 35–37].

Коллектив авторов под руководством В. А. Петровского, по его собственному признанию, предлагает нетрадиционную трактовку процессов обучения и воспитания [3, с. 7–8]. *Обучение* интерпретируется *как трансляция инструментов жизни*, то есть создание фонда «могу», а *воспитание — как приобщение к кругу общечеловеческих ценностей*, то есть создание фонда «хочу». В качестве основания для поиска такой формы активности, в которой «хочу» и «могу» выступают совместно, поддерживают друг друга и переходят друг в друга, предлагается рассматривать устремления человека.

В данном контексте устремления — это направленность человека на продуцирование таких действий, процесс осуществления которых сам по себе переживается как наслаждение. Здесь сама возможность действия превращается в побуждение («могу» превращается в «хочу»), а удовлетворение желания действовать порождает рост возможностей действия. При определенной организации среды устремления приобретают качества не только самоценности, но и неограниченной воспроизводимости. Обучение и воспитание, таким образом, оказываются взаимосвязанными процессами или сторонами одного процесса, порождающего условия, в которых разворачиваются и реализуются аналогичные формы активности.

Б. М. Бим-Бад и А. В. Петровский рассматривают *обучение и воспитание как стороны единого процесса образования* [1]. Согласно их точке

зрения, обучение предполагает усвоение знаний, умений и навыков, позволяющих тому, кто обучает, и тому, кто обучается, говорить на одном языке благодаря овладению объективными значениями элементов культуры. Воспитание же предполагает усвоение ценностей, что ведет к формированию личностного, субъективного смысла («значения для меня») того, что усваивается в ходе образования. В то же время, подчеркивают авторы, любое усвоение ценностей невозможно без обучения. Таким образом, делают вывод Б. М. Бим-Бад и А. В. Петровский, семиотическое и аксиологическое начала с необходимостью присутствуют во всех образовательных процессах. Реализация семиотических начал осуществляется *в процессе обучения*, а аксиологических — *в процессе воспитания*.

Разводя значения понятий «воспитание» и «обучение», И. А. Колесникова пишет: «Если человечество в своем развитии устремляется от чисто природной животной сущности к духовным высотам через социальную и культурную сферы, то воспитание направлено на увеличение осознанности этого движения, на внутреннее овладение механизмами этого движения. Тем самым оно задает ценностно-смысловой вектор, своеобразную акмеологическую направленность в использовании человеком своих сущностных сил, проявляющихся в ходе развития и формирования... Обучение можно рассматривать в качестве целенаправленного социально-исторически обусловленного информационного обеспечения развития и воспитания человека» [6]. В своем единстве, подчеркивает она, *воспитание и обучение создают содержательно-смысловую основу развитию*, становясь тем самым его факторами.

Как *две подсистемы образования* трактовал обучение и воспитание О. С. Газман [2]. Он различал обучение и воспитание в рамках единого процесса образования по трем основаниям.

Во-первых, как диаду «искусственность — естественность» образовательного материала. Обучение имеет дело преимущественно с искусственными — знаковыми, символическими, схематизированными — объектами и системами. Воспитание же опирается на реальные межличностные социальные отношения, процессы, явления как живые, естественные события окружающей человека действительности, способные вызвать эмоциональные переживания.

Во-вторых, по мнению О. С. Газмана, в акте обучения преобладает логический, когнитивный компонент. В акте воспитания преобладает ценностно-ориентационный, отношенческий, мотивационный, эмоциональный, поведенческий компонент.

В-третьих, в процессе обучения осуществляется усвоение знаний, умений, способов познавательной и предметно-технологической деятельности, а в процессе воспитания преобладает обретение культурного опыта, способов деятельности, усвоение нравственных норм отношений. В этом смысле, подчеркивает О. С. Газман, можно говорить об обучении как системе формирования интеллектуальных и технологических способностей,

а о воспитании — как процессе влияния на становление характера человека. В целостном процессе образования, делает вывод О. С. Газман, обучение направлено *на формирование «образа действия»*, а воспитание — *на формирование «образа жизни»*.

Анализируя приведенные точки зрения на соотношение воспитания и обучения, можно сделать вывод, что они не взаимоисключают, а взаимодополняют друг друга, акцентируя внимание при рассмотрении этих процессов на их различных аспектах (сторонах, гранях, нюансах). При этом и И. Я. Лернер, и В. В. Краевский, и В. А. Петровский, и И. А. Колесникова, и О. С. Газман, и Б. М. Бим-Бад, и А. В. Петровский признают:

— что, во-первых, воспитание и обучение суть подсистемы единого процесса, который в современной отечественной литературе все чаще интерпретируется как *образование*;

— во-вторых, и воспитание, и обучение суть целенаправленно организованные, то есть педагогические по своей сути, процессы *развития человека*;

— в-третьих, обучение преимущественно обращено к развитию *интеллектуально-практической* (рациональной) стороны человека, а воспитание — его *мотивационно-ценностной* (эмоциональной) стороны;

— в-четвертых, воспитание и обучение суть процессы не только взаимосвязанные, но и *взаимообеспечивающие друг друга*.

Говоря о единстве воспитания и обучения в рамках целостного процесса образования, важно иметь в виду то обстоятельство, что воспитание в системе педагогической деятельности будет обучающим только тогда, когда наряду с воспитательными целями будут ставиться и реализовываться цели обучения. А обучение, в свою очередь, будет воспитывающим лишь в том случае, если наряду с учебными целями будут ставиться и реализовываться цели воспитания. Это определяется самой природой педагогического процесса как процесса целенаправленно организованного и, соответственно, природой воспитания и обучения, являющихся его целенаправленно организованными подсистемами.

Список литературы

1. Бим-Бад Б. М. Образование в контексте социализации / Б. М. Бим-Бад, А. В. Петровский // Педагогика. — 1995. — № 1. — С. 3–8.

2. Газман О. С. От авторитарного образования к педагогике свободы / О. С. Газман // Новые ценности образования: содержание гуманистического образования / под ред. Н. Б. Крыловой. — М. : Цицера, 1995. — Вып. 2. — 124 с.

3. Воспитатели и дети: источники роста / под ред. В. А. Петровского. — М. : Аспект-Пресс, 1994. — 152 с.

4. Закон об образовании. — М. : Мозаика-Синтез, 2013. — 272 с.

5. Ильина Т. А. Предмет педагогики и методы научно-педагогических исследований / Т. А. Ильина // Педагогика / под ред. Ю. К. Бабанского. — М. : Просвещение, 1983. — 603 с.

6. Колесникова И. А. Педагогическая реальность в зеркале межпарадигмальной рефлексии // И. А. Колесникова. — СПб. : СПбГУПМ, 1999. — 242 с.

7. Коменский Я. А. Панпедия / Я. А. Коменский. — М. : Изд-во УРАО, 2001. — 320 с.

8. Краевский В. В. Методологические и дидактические характеристики целостного учебно-воспитательного процесса / В. В. Краевский // Теоретические основы обучения в советской школе / под ред. В. В. Краевского, И. Я. Лернера. — М. : Педагогика, 1989. — 324 с.

9. Краевский В. В. Сколько у нас педагогик? / В. В. Краевский // Педагогика. — 1997. — № 4. — С. 113–118.

10. Лернер И. Я. Об обучении и воспитании / И. Я. Лернер. — М. : Институт общей педагогики АПН СССР, 1988. — 32 с.

11. Луначарский А. В. Воспитательные задачи советской школы // О воспитании и образовании / А. В. Луначарский. — М. : Педагогика, 1976. — 636 с.

12. Моносзон Э. И. Образование / Э. И. Моносзон // Педагогическая энциклопедия. — М. : Советская энциклопедия, 1966. — Т. 3. — 880 с.

13. Платон. Софист // Собр. соч. : в 4 т. — Т. 2. — М. : Мысль, 1993. — 528 с.

14. Платон. Законы // Собр. соч. : в 4 т. — Т. 4. — М. : Мысль, 1994— 832 с.

15. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года [Электронный ресурс] : утв. Распоряжением Правительства РФ от 29 мая 2015 г. № 996-р г. — Режим доступа: http://www.rg.ru/2015/06/08/vospitanie-dok.html (дата обращения: 01.03.2016).

А. В. Мудрик, д. пед. н., профессор
(г. Москва)

Педагогика и психология: вызовы нового века

Одной из актуальных задач и психологии, и педагогики можно считать выявление, изучение и описание тех новых реалий, появившихся на рубеже XX–XXI веков, которые так или иначе проявляются в практике воспитания как социального института, и определение возможностей психологии и педагогики давать более или менее адекватные ответы на социокультурные вызовы, которые отражают новые реалии.

Анализ социокультурных вызовов может оказаться довольно эвристичным в связи с тем, что в России на рубеже XX–XXI веков произошли, образно говоря, тектонические сдвиги в масштабах страны, социума и государства [2].

Не претендуя на полноту анализа, обращу внимание на те социокультурные вызовы, которые, безусловно, требуют психолого-педагогических ответов.

Следует начать с того, что *политическая* революция 1989–1993 годов, которая привела к распаду СССР и смене общественно-политического строя в России, стала кардинальным вызовом системе воспитания и шко-

ле как ее основному звену. Предоставленной Законом «Об образовании» (1992) и общим социальным контекстом свободой воспользовались все или почти все как психологи и педагоги-теоретики, так и педагоги-практики, но качественные различия в ее наполнении были огромны. Однако педагоги-практики в массе своей довольно скоро устали от свалившейся на них свободы и теоретического и психолого-педагогического плюрализма и стали все настойчивее говорить о прелестях советской школы, единых учебников и т. д.

В результате в воспитательных организациях сформировались очень разноликие культуры, как корпоративные (иначе — субкультуры со специфическими ценностями, нормами поведения и отношений, ролевыми ожиданиями и предписаниями, неформальными санкциями и пр.), так и организационные (формируемые администрацией ценности, нормы и способы их реализации, культивируемые сценарии ролевого и эмоционально-межличностного взаимодействия, набор формальных и неформальных санкций и пр.) [6].

Экономическая трансформация, последовавшая за политической революцией, обусловила появление в России частной собственности и рыночных отношений, конвертируемости рубля, а в русле обсуждаемой темы — частных и корпоративных учебных заведений (преимущественно в сфере высшего образования) и даже частных психолого-педагогических исследовательских организаций.

В экономически революционном угаре самый демократичный (по мнению различных экспертов) Закон «Об образовании» 1992 года низвел школу, образование и воспитание в целом до сферы услуг (губительные последствия чего проявились не сразу), что и стало, на мой взгляд, основным вызовом психолого-педагогическому сообществу, которое в своей массе, пусть и имплицитно, полагало свой труд служением, а не услужением.

Психолого-педагогическое сообщество могло бы ответить на этот вызов, да и частично ответило относительным распространением идеи гуманизации корпоративной и особенно организационной культур воспитательных организаций. Это в меньшей степени проявилось в практике воспитания, но нашло отражение в многочисленных психологических и педагогических концепциях, пропагандирующих субъект-субъектную парадигму воспитания. Однако общая атмосфера социума и тренды государственной политики во многом свели на нет попытки гуманизации, хотя вербально она не сходила с повестки дня и даже «прорывалась» в нормативные акты.

Возникшая на рубеже веков новая неустойчивая стратификация российского социума предъявила воспитанию как социальному институту как минимум два довольно существенных вызова: социально-имущественную дифференциацию учащихся и ухудшение субъективного восприятия своего социального статуса педагогами.

На эти глобальные в макромасштабах общества вызовы может дать хотя и многочисленные, но весьма ограниченные локальные ответы психолого-педагогическая наука. Например, обозначить важнейшим целеполаганием развитие у педагогов и учащихся потребности в достижении как предпосылки успешного функционирования в стратифицированном социуме. Однако, боюсь, эта цель будет заблокирована институциональной культурой воспитательных организаций, ибо она противна ее сути (ее суть определяется совокупностью норм, ценностей, предрассудков и пр., которые складывались в истории российского социума столетиями и проявляются сегодня, как и вчера, в сходных, а нередко идентичных поведенческих сценариях у педагогов, даже находящихся в разных регионах, не имеющих между собой горизонтальных связей) [6].

Потребительский бум (даже в нынешней ситуации кризиса) предъявил психолого-педагогическому сообществу ряд вызовов, наиболее «педагогичными» из которых можно счесть необходимость ликвидации финансово-экономической безграмотности и у учеников, и у педагогов в надежде на последующее более или менее разумное потребительское поведение. Кроме того, как показывает опыт развитых стран, уже школа может формировать у части учеников, имеющих соответствующие интенции и задатки, зачатки культуры предпринимательства [1].

Подобный опыт есть (или был) и у российских школ, например в Ангарске и в ряде других средних и малых городов. Имеется ряд психолого-педагогических исследований проблемы формирования потребительской культуры и культуры предпринимательства у школьников и студентов. Но это только начало.

Перед психолого-педагогическим знанием стоит весьма важная, но пока слабо разрабатываемая проблема определения реальности и поиска путей и способов профилактики и минимизации потребительского фанатизма (это когда не только и зачастую не столько реальное поведение, сколько мечты о «тачке», о различных гаджетах и т. п. как символах престижа становятся чуть ли не основной, а нередко и основной ценностной ориентацией подростков, девушек, юношей и их родителей). Если эта проблема окажется решаемой, то совершенно иначе будет выглядеть и профилактика криминализации подрастающих поколений.

Воспитание как социальный институт, включая педагогику и психологию, столкнулось с существенной дифференциацией учащихся и их родителей по субкультурным признакам (и чем крупнее город, тем более она выражена) и полным неумением их изучать, принимать их в расчет, учитывать и, если целесообразно и возможно, как-то их эксплуатировать и (или) минимизировать. Ответом на вызовы, порожденные изменениями в стиле жизни, могло бы стать осознанное и проработанное психолого-педагогическим сообществом целеполагание корпоративной и организационной культур школы и иных воспитательных

организаций на формирование у педагогов, учащихся и их родителей социальных установок на социальную мобильность (вертикальную и горизонтальную, а также географическую и др.), толерантность, позитивные приспособление и обособление в меняющихся социальных обстоятельствах жизни.

В последние десятилетия психолого-педагогическая наука озабочена в той или иной мере процессом, который получил название *гендерной* революции, включающей в себя семейную и сексуальную. Основной смысл ее состоит в том, что происходит ослабление гендерной поляризации, вследствие чего мужчины и женщины могут выбирать и выбирают род занятий и стиль жизни более или менее безотносительно к их половой принадлежности, как в соответствии с традиционными нормативными предписаниями, так и вопреки им [3].

Основной вызов в ситуации «двухсотпроцентной» феминизации не только кадров, но и институциональной культуры воспитания как социального института (учитывая, например, так называемый скрытый учебный план школы) — необходимость создания условий взращивания детей, подростков, девушек и юношей без мачизма и феминизма, то есть разработки психологами и педагогами теории и методики гендерного подхода в воспитании [5] и реализации его в практике воспитания. Это малореально, так как требует отказа от бинарных оппозиций мужского и женского, высшего и низшего и, видимо, ряда других столь же архетипичных для нашей культуры, что весьма проблематично.

Не менее, если не более, проблематична разработка теории, методики, психологических способов и путей внедрения их в практику для решения проблемы культивирования среди в первую очередь педагогов, затем родителей и лишь потом среди детей, и особенно старших подростков, юношей и девушек понимания и признания того, что каждый человек имеет право на частную жизнь, к бесчисленным вариантам которой следует относиться терпимо, если в них нет насилия по отношению к другим. Надеяться на это также не приходится, ибо присущая нашей культуре бинарная оппозиция «нормального» и «отклоняющегося» в жизни вообще и в сфере семейных (в том числе и сексуальных) отношений в частности и особенно в обозримом будущем, видимо, непреодолима. Аналогично, видимо, не стоит ожидать легитимации квалифицированного сексуального просвещения педагогов, родителей и тем более учащихся; оно долго еще будет иметь стихийный и нередко разрушительный характер.

Наряду с другими вызовами частного характера, как правило, не имеющими принципиально нового содержания, воспитание как социальный институт все в большей мере сталкивается с углубляющимися разрывами референции (связи языка с реальностью). Эти разрывы, с одной стороны, специфичны в зависимости от локализации школы или иной воспитательной организации, а с другой — имеют повсеместно нарастающий характер,

ибо, например, контент, заложенный и в явном, и в «скрытом» учебных планах школы, и язык его репрезентации учащимся и их родителям очень слабо коррелируют с контентом и языком жизнедеятельности семьи и (или) микросоциума любого социокультурного уровня.

На рубеже веков в России появился такой феномен, как массовая миграция населения — резкий рост добровольной и вынужденной географической мобильности населения, которая имеет многообразные типы: внешняя (из страны в страну — из бывших республик СССР в Россию) и внутренняя (из региона в регион, из села в город), сезонная (в данном случае сельскохозяйственные рабочие) и долгосрочная (вплоть до перемены постоянного места жительства), легальная и нелегальная и др. [4].

Миграция как массовое явление имеет совершенно очевидные социально-педагогические и социально-психологические последствия, ставящие воспитание как социальный институт и, соответственно, психолого-педагогическую науку перед вызовами, с которыми в России они ранее не сталкивались (в отличие от США и ряда стран Европы) и которые имеют свою российскую специфику. Так, например, в школах крупных, средних и некоторых малых городов появился иноэтнический контингент учащихся (нередко относительно, а иногда даже абсолютно многочисленный), выросших и растущих в инокультурной среде, не адаптированный и зачастую не склонный к адаптации в новом ареале проживания. В сельской местности и в малых и средних городах появились русскоязычные дети, подростки, юноши и девушки — мигранты из республик бывшего СССР, семьи которых имеют более высокий образовательный и культурный уровень, чем местное население, что создает социально-психологические и социально-педагогические проблемы во взаимодействии с коренным социумом, нередко порождает эффект отрицательной адаптации — появление негативных поведенческих проявлений, одобряемых в новом социуме, как способ адаптации к нему (пьянство и т. п.).

Особо следует отметить массовую маятниковую миграцию, главным образом в виде вахтовой работы и отходничества, которая, наряду с веером социальных и социально-психологических проблем, породила и такое социальное и психолого-педагогическое явление, как довольно массовое дистантное отцовство, которое раньше фиксировалось в основном у моряков. Она же в районах Южной Сибири и Дальнего Востока, имеющих довольно тесные экономические связи с Китаем, породила феномен двусемейности, когда тот или иной китаец, регулярно бывающий в России по коммерческим или иным делам, заводит вторую, нередко вполне стабильную семью, принимая на себя в той или иной мере отцовские обязанности по отношению к детям условной жены от ее предыдущих сожительств.

Миграция как явление, в том числе и психолого-педагогическое, как мне представляется, пока не стала предметом широких исследований психологов и педагогов.

На миграционные вызовы воспитание в целом и школа в частности могут дать ответы, во-первых, только в контексте политики государства и установок социума, а во-вторых, эти ответы могут иметь весьма ограниченный характер в силу институциональных особенностей воспитания, конкретных корпоративных и организационных культур воспитательных организаций. Пока что практика воспитания сплошь и рядом подтверждает истину о том, что значительно проще вести интернациональное воспитание, имея в виду «свободу Африки» (А. Галич), нежели учить диалогу и терпимости друг к другу учеников конкретного класса.

Теперь коротко о довольно глубоко изучаемой и в психологии, и в педагогике *коммуникационной* революции, которая включает в себя компьютеризацию, интернетизацию, телефонизацию (мобильную, IT-телефонию, скайп), развитие социальных сетей в Интернете, виджетизацию (массовое использование видеосервисов в Интернете), появление новых типов газет и журналов («желтуха», «глянец» и пр.), многочисленных радиостанций и телеканалов, наконец, и автомобилизацию.

Воспитание как социальный институт столкнулось как минимум с такими вызовами, как значительно большая включенность в новые реалии младших поколений по сравнению с педагогами и родителями; необходимость абсорбировать продукты и результаты коммуникационной революции (например, клиповое мышление) в институциональную, корпоративную и организационную культуры воспитательных организаций; необходимость медиаобразования учащихся, педагогов, а желательно и родителей, включающего развитие критического мышления, коммуникативной компетентности (включая культуру пользования справочно-информационными электронными и бумажными ресурсами и целесообразного их выбора и сочетания).

Попутно замечу, что массовое распространение Интернета и компьютерных игр, появление субкультурных игр (стритбол, пейнтбол, гольф, «ночной дозор» и иные), исторические и фэнтезийные реконструкции и тому подобное, существенная трансформация сюжетно-ролевых игр изменили свободное времяпрепровождение и ценностный ряд больших групп населения, вплоть до сорокалетних мужчин.

Воспитательные организации не могут полноценно ответить на этот вызов, но попытаться мониторить процесс геймификации, отслеживать его тренды, учитывать и принимать во внимание, а также использовать в своей работе вполне в состоянии. Ну и, конечно, педагоги вполне в состоянии продуктивно использовать реконструкции, которые по сути своей — сюжетно-ролевые игры.

Каждый из названных выше вызовов ставит психологию, педагогику, воспитание как социальный институт перед определенным набором вызовов (прямых и опосредованных, явных и латентных, вербализованных и имплицитных) [7]. На сегодняшний день эти вызовы в массе своей не осознаны, а многие, даже и будучи осознанными, объективно не могут найти ответа в воспитательной практике и полноценно изучаться педагогами и психологами.

Во-первых, потому что многие из реальных и потенциальных вызовов адресованы не конкретным воспитательным организациям, а социуму и воспитанию как социальному институту.

Во-вторых, потому что, несмотря на то что воспитание — один из архетипов русской культуры, оно не занимает высоких позиций на шкале ценностных ориентаций российского социума.

В-третьих, потому что образование, как и воспитание в целом, как числилось в группе Б советского госплана, так и осталось по факту в постсоветской России на обочине государственного бюджетирования, будучи стигматизировано как сфера услуг.

В-четвертых, взрослые, как в массе своей, так и психологи и педагоги, объективно принадлежат прошлому столетию (даже те, кто овладел компьютером) и поэтому опять же в массе не в состоянии, да и не хотят осознавать вызовы, порождаемые многовекторными изменениями социальных реалий, и тем более не в состоянии искать и реализовывать ответы на них.

В-пятых, государственная политика в сфере воспитания на данный момент в своем стремлении к архаизации и с робкими попытками «приручить современность» хотя и опасна для будущего страны, по факту нацелена на сведение на нет многих результатов, достигнутых в течение двадцати лет, начиная с 1992 года, которые тоже далеко не все вызывают у меня трепетный восторг.

Список литературы

1. Грасс Т. П. Великобритания, США и Новая Зеландия: формирование культуры предпринимательства у школьников / Т. П. Грасс. — Красноярск, 2015.

2. Заславская Т. И. Современное российское общество. Социальный механизм трансформации / Т. И. Заславская. — М., 2004.

3. Кон И. С. Три в одном: сексуальная, гендерная и семейная революции / И. С. Кон // Демоскоп Weekly, 2010. — № 447–448.

4. Лопухина Т. Типологии миграционных процессов [Электронный ресурс] / Т. Лопухина, С. Градировский. — Режим доступа: www.arhipelag.ru

5. Мудрик А. В. О гендерном подходе в социальном воспитании / А. В. Мудрик // Научно-методический журнал ЗДВ. — 2008. — № 5. — С. 138–144.

6. Мудрик А. В. Три культуры в школе / А. В. Мудрик // Нижегородское образование. — 2011. — № 1. — С. 12–15.

7. Ромм Т. А. Стратегические ориентиры социального воспитания в постиндустриальном обществе / Т. А. Ромм // Сибирский педагогический журнал. — 2013. — № 2. — С. 26–31.

О. А. Карабанова, д. психол. н., профессор
(г. Москва)

Психологические аспекты морально-нравственного воспитания детей и подростков

Мораль как способ самоуправления и упорядочения отношений между людьми на основе обобщенных представлений о нормах, принципах и идеалах, восходящих к ценностям добра и справедливости, составляет систему категориальных принципов, регулирующих социальные и межличностные взаимоотношения. Освоение ребенком способа моральной нормативной саморегуляции отношений между людьми проходит ряд этапов — от гетерономной к автономной морали (Ж. Пиаже) [2], от доконвенционального к конвенциональному и постконвенциональному уровню (Л. Кольберг) [4]. В современной психологии выявлены закономерности морального развития: гетерохронность усвоения моральных норм, обнаруживающаяся в различной сенситивности к усвоению моральных норм для каждого возрастного периода; гетерогенность морального сознания, значение контекстов общения и сотрудничества для становления моральной саморегуляции, гетерохронность вербального (знание) и реального морального поведения. Социокультурная перспектива исследования морального воспитания, развития заложена в трудах Л. С. Выготского в концепции о высших психических функциях, их опосредствованности «психологическими орудиями» (знаками и значениями), генезисе и развитии. Базовыми принципами, определяющими социокультурный подход к исследованию морального развития, являются положения о том, что:

1) моральное функционирование, как и любая высшая психическая функция, опосредствована/обусловлена речью, словом и его значением;

2) такое опосредствование происходит во внутренней речи, внутреннем моральном диалоге (Л. С. Выготский, М. М. Бахтин);

3) социальная коммуникация и социальные отношения являются основой морального развития;

4) моральное развитие определяется конкретным социальным, культурным и историческим контекстом. Сама мораль может рассматриваться как культурное средство, орудие регуляции и саморегуляции поведения и деятельности человека. При определении моральной идентичности следует иметь в виду, что моральная идентичность — это не представление человека о себе как истинное или ложное, а социокультурный процесс, порождающий личностную идентичность в зависимости от принятого дискурса. Порождение моральной идентичности происходит в диалоге с другими, в отношениях с другими, в котором медиатором выступает речь — слово с развивающимся значением.

Согласно культурно-исторической концепции Л. С. Выготского, генезис моральной саморегуляции как высшей психической функции неразрыв-

но связан с коллективной социальной деятельностью — общением ребенка с взрослым и сверстниками, в которой взрослый как носитель моральных норм и правил (знаков и их значений) вносит норму в сознание ребенка, а сверстники создают условия опробования, реализации и присвоения нормы как реального основания поведения. В деятельностном подходе моральное развитие ребенка рассматривается как процесс усвоения им моральных социальных норм, образцов, эталонов, способов поведения (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, П. Я. Гальперин, Л. И. Божович, С. Г. Якобсон и др.). Такое присвоение осуществляется в деятельности ребенка через их осознание, сознательное принятие, переживание, обретение ими личностных смыслов для самого ребенка, в результате чего образцы становятся внутренними регуляторами (мотивами) поведения [3]. Нравственное развитие рассматривается как формирование и становление положительных черт личности в ходе формирования нравственных действий, ориентированных на образец поведения взрослого [1], как процесс усвоения заданных обществом образцов поведения в ходе активной деятельности ребенка и его общения со взрослыми и сверстниками, в результате которого эти образцы становятся регуляторами, мотивами поведения. Э. Туриэль выделяет три основных домена социальных правил и норм, различающихся по значению, генезису и уровню обобщения: моральные нормы, универсальные и всеобщие; социальные конвенциональные нормы, регулирующие способы поведения в обществе, специфичные для социокультурных сообществ и социальных групп; персональные нормы, устанавливаемые личностью сообразно мотивам, интересам, привычкам. Возрастная динамика освоения норм в онтогенезе отвечает вектору перехода от персональных к конвенциональным (уже младшие школьники дифференцируют все виды норм) и затем к моральным нормам [7].

Морально-нравственное воспитание детей и подростков ориентировано на достижение социально желаемых «идеальных» результатов морального развития, операционализация которых позволяет выделить в качестве компонентов моральной зрелости личности моральную компетентность, моральную саморегуляцию и моральный характер. Моральная компетентность как интегративная характеристика поведения в ситуации моральной дилеммы предполагает единство мотивационно-смыслового и операционно-технического компонентов, включая морально-ценностное мировоззрение, моральные мотивы, развитые моральные чувства (вина, стыд, гордость), моральные суждения и моральное мышление (решение моральных дилемм и осуществление личностного выбора в ситуации конфронтации моральных норм). Внутренний моральный диалог выступает механизмом принятия решения и осуществления морального выбора. Каждый возрастной период характеризуется спецификой социоморальной компетентности мышления: когнитивной способности к восприятию морального содержания событий, действий, отношений, анализу и решению моральных ситуаций с учетом интересов и позиций всех участников моральной дилеммы. Развитие моральной саморегуляции

поведения на основе системы моральных норм осуществляется как последовательный переход от конвенциональных к моральным нормам [7], от статуса объекта моральной регуляции — к саморегуляции и моральной автономии. Мораль как характеристика личности является показателем меры ответственности личности за свои поступки и характеризуется системой моральных качеств, образующих моральный характер личности [6]. Личностные качества, отвечающие требованию моральной зрелости, включают:

1) ответственность за свое поведение и жизненные выборы, в частности за просоциальное поведение и моральные выборы;

2) высокий уровень включенности в просоциальное поведение, готовность к осуществлению ответственного морального выбора, самовоспитанию и саморазвитию моральных качеств;

3) компетентность в эмоциональных отношениях и взаимодействии — ориентация на свои чувства и переживания, равно как на чувства других людей как условие успешного социального взаимодействия и сотрудничества, адекватная эмоциональная реакция на ситуации морально-нравственного содержания, способность к зрелому эмоциональному самоконтролю;

4) устойчивое морально-ценностное мировоззрение, приоритет гуманистических идеалов;

5) зрелость моральной идентичности и рефлексия моральной позиции и убеждений, освоение социальных ролей, в которых ядром является реализация моральных принципов и нравственных идеалов (например, человек, преданный идеалам, любящий родитель и пр.);

6) универсальные личностные качества, такие как децентрация, эмпатия, настойчивость, мужество, лояльность, необходимые для просоциального ответственного поведения и моральной саморегуляции.

Основные направления морального воспитания в детском и подростковом возрасте включают создание и поддержку детских, молодежных общественных просоциальных организаций как пространства социальной практики, развитие школьного самоуправления на демократической основе, формирование социальной и коммуникативной компетентности, толерантности личности в условиях поликультурного, полиэтнического и поликонфессионального общества; содействие в профессиональной ориентации и самоопределении и построении жизненных планов; интерактивные стратегии с привлечением учащихся к управлению школой и регулированию конфликтов в отношениях; тренинги развития способности к разрешению проблем и принятию решений; развитие способности осознавать и контролировать себя; обучение и развитие социальных, личностных и эмоциональных качеств; формирование способности противостояния манипулятивным воздействиям СМИ, навязывающих асоциальную позицию и ценности посредством медиаобразования; создание разновозрастных коллективов и детско-подростковых сообществ и организация дискуссий со сверстниками по проблемам морали и нравственности; широкое вовлечение родителей в обсуждение моральных проблем, совмест-

ный просмотр фильмов, чтение литературы с последующим обсуждением, содействие родителям в выработке стратегии и тактики семейного воспитания, адекватного задачам морального развития ребенка на основе уважения прав и признания самоценности личности каждого из партнеров [5].

Список литературы

1. Божович Л. И. О нравственном развитии и воспитании детей / Л. И. Божович, Т. Е. Конникова // Вопросы психологии. — 1975. — № 1.
2. Пиаже Ж. Моральное суждение у ребенка / Ж. Пиаже. — М. : Академический проект, 2015.
3. Якобсон С. Г. Психологические проблемы этического развития детей / С. Г. Якобсон. — М., 1984.
4. Kohlberg L. Essays on moral development / L. Kohlberg / The psychology of moral development. — San-Francisco, 1984. — Vol. 2.
5. Power F. C. Lawrence Kohlberg's Approach to Moral Education / F. C. Power, A. Higgins, L. Kohlberg // Columbia University Press. — N. Y., Chapter 4, Asserting the Moral Culture of School. — 1989. — P. 99–145.
6. Rest J. R. Background: Theory and research / J. R. Rest // Rest J. R., Narvaez D. (Eds.). Moral development in the professions: Psychology and applied ethics. — Hillsdale : Lawrence Erlbaum Associates. — 1994. — P. 1–26.
7. Turiel E. Social regulation and domain of social concepts / Turiel E. In W. Damon (Ed.), Social cognition: New directions for child development. — San-Francisco : Jossey-Bass. — 1978. — № 1.

И. А. Баева, д. психол. н., профессор, чл.-корр. РАО (г. Санкт-Петербург)

Психология безопасности детства

Сегодня общепризнанным является положение, что безопасность выступает необходимым условием стабильности и развития любой системы. Данное положение применяется при оценке перспектив развития общества, государства, экономики, функционирования сложных технических объектов и систем. Безопасность — состояние защищенности (человека и среды), а также способность отражать неблагоприятные внешние и внутренние воздействия. Человек может развиваться только в среде с определенными параметрами, один из самых существенных — безопасность.

Человек — социальное существо, и его формирование зависит от характеристик социальной ситуации, в которой осуществляется его развитие. Что мы знаем сегодня о тех изменениях, которые произошли в психическом статусе наших детей? Следует признать, что эти знания крайне фрагментарны и противоречивы, многие профессионально работающие с ребенком взрослые пребывают в мифах прошлого столетия.

Обследование познавательной сферы старшего дошкольника выявило крайне низкие показатели в тех действиях, которые требуют внутреннего удержания правила и оперирования в плане образов. С возрастной нормой 70-х годов прошлого века справляются не более 10 % детей. Резко снизилось развитие тонкой моторики руки старших дошкольников, что свидетельствует о несформированности определенных мозговых структур, а это следствие вошедших в нашу жизнь «кнопочной» культуры и «клипового» мышления. У 25 % детей младшего школьного возраста отмечается недостаточная социальная компетентность, беспомощность в отношениях со сверстниками; 30 % предлагаемых детьми и подростками самостоятельных решений по разрешению конфликтов носят агрессивный характер. В то же время возрастает процент особо одаренных детей; у части подростков на первый план выходят не развлечения, а особый поиск смысла жизни, критичность по отношению к взрослым. Отсюда четко понятно, что современный ребенок — принципиально другой, и налицо резкая дифференциация характеристик отдельных групп детей, которую еще предстоит осмыслить. Что можно сделать более оперативно — это раскрыть особенности социокультурной среды развития детей и минимизировать риски, которые провоцируются новыми факторами, поддержав педагогическими усилиями ресурс сопротивляемости подрастающего человека негативным влияниям среды.

В современном социуме появились новые агенты социализации и новые социальные факторы влияния на становление человека. Социальная ситуация развития принципиально иная. В каких условиях проходит сегодня социализация подрастающего поколения, основным агентом которого является система образования? Как эта система отвечает на новые факторы, воздействующие на подрастающего человека? Перечислим некоторые из них:

— стремительность изменений социальной жизни, ее политического и организационного устройства, что ведет к утрате привычной системы социальной защищенности и, как следствие, снижает психологический ресурс сопротивляемости негативным воздействиям среды;

— резкая поляризация, расслоение общества по уровню материальных доходов, появление большой категории людей, чей доход ниже прожиточного уровня при наличии постоянной работы;

— появление в обществе ранее отсутствующих категорий: «безработный» и «мигрант», «вынужденный переселенец»;

— значительное число смешанных этнических браков, распространение категории «полиэтническая семья»;

— утрата прежних социальных связей, коллективной ответственности, групповой защищенности и необходимость личной ответственности за выбор стратегии социальной жизни;

— усиление роста в обществе так называемых социальных болезней — наркомании, игромании и других форм зависимого поведения, которые особо остро выражены в молодежной среде;

— интернет-технологии как новая виртуальная реальность, где резко снижен уровень социального контроля, и др.

Большой отрезок жизни наши дети проживают в образовательной среде, в которой осуществляется педагогическая деятельность. Часто после удовлетворения материальных, естественных потребностей, без которых невозможна жизнь индивида, мы начинаем заботиться о психическом, интеллектуальном развитии и даже больше о самоактуализации, пропустив очень важный этап — обеспечение безопасности, наличие защищенности. Одной из базовых потребностей человека является потребность в безопасности, без хотя бы частичного удовлетворения которой невозможно нормальное функционирование человека. Данная потребность приобретает ключевое значение, когда мы занимаемся вопросами психического развития ребенка. Здесь уже необходимо говорить о ее роли в определении перспектив позитивного становления человека, наличии или отсутствии травматической деформации структуры личности, а на определенных этапах онтогенеза (раннее детство) — об угрозе жизни или некомпенсируемых последствиях для психического здоровья.

Таким образом, безопасность — путь интегративной оценки социальной действительности и социальной ситуации развития современного человека. Безопасность означает наличие определенных условий, необходимых для жизни, развития и деятельности. Образовательная среда есть совокупность условий, в которых происходит формирование и развитие человека на протяжении значимого отрезка жизненного пути.

Согласно концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года, одним из значимых результатов перехода к инновационному социально ориентированному типу экономического развития является развитие человеческого потенциала России и развитие образования, ориентированного на формирование творческой социально ответственной личности. Одна из задач, поставленных в Стратегии развития воспитания в РФ на период до 2025 года, заключается в «формировании мотивов, нравственных и смысловых установок личности, позволяющих противостоять экстремизму, ксенофобии, дискриминации по социальным, религиозным, расовым, национальным признакам, межэтнической и межконфессиональной нетерпимости, другим негативным социальным явлениям». Развитие и формирование такой личности возможно только в условиях образовательной среды, которая отвечает критериям безопасности для физического и психического здоровья и благополучия ребенка.

Принимая во внимание тот факт, что образовательная среда современной школы является открытой системой, отражающей все закономерности жизнедеятельности и тенденции развития социальной среды, можно признать, что на сегодняшний день в ней преломляются и проблемы, характерные для современного российского общества. Это порождает ситуации, нарушающие безопасность образовательной среды, и, как следствие, огра-

ничения прав и потребностей ребенка в условиях, способствующих сохранению его здоровья, благополучия и обеспечивающих максимальную реализацию его возможностей. Из совокупности основных социальных проблем, характерных для российского общества, особую опасность представляют те, что затрагивают процессы формирования личности подрастающего поколения и оказывают непосредственное влияние на систему отношения детей, подростков и молодежи к социальным явлениям, другому человеку и себе самому. Актуализация проблем, связанных, в первую очередь, с высоким уровнем преступности, употреблением психоактивных веществ, негативными проявлениями в отношении к представителям другой национальности и социальной группе, внутри школьной среды становится не только фактом, характеризующим жизнедеятельность общества, но и фактором, обусловливающим тенденции его развития в будущем.

Безопасность образовательной среды — состояние организационных, пространственно-предметных и социально-психологических аспектов образовательной среды, которое обеспечивает жизнь и здоровье субъектов образования, выступает условием для гармоничного развития и формирования личности учащихся, обеспечивает правовую, социальную, психологическую, информационную защищенность участников образовательного процесса — учащихся, педагогов, родителей. Создавать ее необходимо объединенными усилиями по воспитанию личности и обеспечению условий для ее позитивного развития.

Когда следует начинать работу по созданию безопасности в человеческих отношениях и формированию ресурса сопротивляемости личности? Систематично это возможно с момента вхождения ребенка в организованную образовательную среду, то есть с момента, когда ребенок переступает порог дошкольного образовательного учреждения. Известно, что любое притеснение, попытка заставить сделать что-либо против воли человека порождают сопротивление, которое может быть внутренним или внешним. Внешним — когда нарушаются общепринятые нормы, когда совершается то, что называют нарушением дисциплины, «актом неповиновения». Внутренним — когда есть уход от контактов, самобичевание, аутоагрессия, крайним проявлением которой является суицидальное поведение.

Рассматривая проблему психолого-педагогического обеспечения образования в контексте создания безопасных условий для развития, воспитания и обучения субъектов образовательной среды, следует отметить уже имеющиеся результаты и перспективные задачи. Выделены три основных системных базисных фактора: человек в образовании, содержание образования и педагогическое взаимодействие. Своеобразное сочетание этих факторов задает образовательную среду с определенными характеристиками и с различными развивающими возможностями. Критериальной базой оценки психологической безопасности образовательной среды выступают особенности субъектов образовательного процесса (детей, их родителей,

педагогов, администраторов образования), содержание образования (как совокупная целостность знаний, умений и навыков, а также способов их получения), особенности взаимоотношений в диадах «ребенок — ребенок», «ребенок — взрослый», «взрослый — взрослый». Интегральными показателями психологической безопасности образовательной среды выступают показатели удовлетворенности, референтности и защищенности [1].

В масштабном исследовании психологических проблем безопасности в образовании, проведенном в образовательных учреждениях одного из субъектов РФ, мы методом экспертной оценки определили перечень рисков безопасности школьной среды, а затем эмпирически проверили их значимость и наличие [1]. Были определены как наиболее значимые для современной образовательной среды следующие риски: безопасности школьной территории, употребления психоактивных веществ, проявлений насилия, нарушения субъективного благополучия, проявлений межэтнических конфликтов, нарушения комфортности среды, нарушения дисциплины, некорректного использования информационно-коммуникационной сети Интернет. Экспериментально доказано, что повышение уровня психологической безопасности образовательной среды способствует снижению уровня рисков в ней.

Надо обеспечивать безопасность жизни детей в образовании через создание психологически эффективной педагогической деятельности взрослых. То есть создание системы обеспечения безопасности на базе образовательного учреждения определяется подготовкой кадров, работающих в образовании. Одна из важнейших задач — осознание значимости воспитательной деятельности педагога и оснащение ее современными психолого-педагогическими технологиями по формированию личности. Одним из механизмов достижения поставленного в Стратегии воспитания результата — «утверждение в детской среде позитивных моделей поведения как нормы, снижение уровня негативных социальных явлений» — является создание образовательной среды, обладающей высоким уровнем психологической безопасности. Технологии ее создания определены и апробированы на практике [2].

Безопасность — это психолого-педагогический ресурс, обеспечивающий качество образовательной среды, но не менее значимой является роль системы образования как психолого-педагогического ресурса обеспечения безопасности в обществе в целом, так как через систему образования проходит фактически все население страны. Безопасное детство выступает стратегическим ресурсом обеспечения национальной безопасности страны.

Список литературы

1. Баева И. А. Психолого-педагогическое сопровождение безопасной образовательной среды: экспертиза и диагностика / И. А. Баева ; под ред. И. А. Баевой, С. В. Тарасова. — СПб. : ЛОИРО, 2015. — 236 с.

2. Обеспечение психологической безопасности в образовательном учреждении / под ред. И. А. Баевой. — СПб. : Речь, 2006. — 288 с.

ТЕХНОЛОГИЯ ВОСПИТАНИЯ: ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ

Е. В. Атясова, к. пед. н.
(г. Балашиха)

Эмоциональный интеллект в военном образовании

В последнее время много говорится о значимости эмоционального интеллекта в обучении и воспитании. Исследования в этих областях пользуются большой популярностью. Анализ результатов подобных исследований позволяет убедиться в их больших возможностях. Не вызывает сомнений, что привитие или развитие у обучающихся эмоционального интеллекта принесет им пользу и откроет новый жизненный смысл. Эмоциональный интеллект состоит из таких компонентов, как эмоциональный коэффициент и эмоциональная компетентность. По аналогии с интеллектуальным коэффициентом термин «эмоциональный коэффициент» был введен для того, чтобы оценить уровень эмоционального интеллекта. Эмоциональная компетентность предполагает наличие определенных знаний и некоторого эмоционального опыта, необходимых для качественной и эффективной деятельности.

Говоря об эмоциональном интеллекте, необходимо отметить, что до сих пор нет четко сформулированного определения этого понятия. На наш взгляд, наиболее полно смысл эмоционального интеллекта раскрыл Дэниел Гоулман как «способность осознавать свои эмоции и эмоции других, чтобы мотивировать себя и других и чтобы хорошо управлять эмоциями наедине с собой и при взаимодействии с другими» [1].

Известно, что эмоции в образовании играют большую роль. Эмоционально окрашенный учебный материал лучше запоминается и легче воспроизводится обучающимися. Существует мнение, что эмоциональный человек легче обучаем. Эмоциональный интеллект тесно связан с познавательным интеллектом, так как объединяет эмоции и умственные способности. На такое единство мышления и чувства активно опирались в своих учениях Л. С. Выготский и С. Л. Рубинштейн.

Военное образование не должно отказываться от таких перспективных направлений в педагогической практике. Особенно тогда, когда патриоти-

ческое воспитание, военно-патриотическое воспитание и формирование российской идентичности приобретает государственное значение [2].

В современных условиях сложной военно-политической обстановки в мире уровень сформированности морально-психологических качеств офицеров, опирающихся на эмоциональный интеллект, наиболее актуален. Становление и формирование офицеров происходит в военном вузе, поэтому начинать прививать необходимые морально-психологические качества за счет развития эмоционального интеллекта необходимо в процессе обучения. Именно в это время личность курсантов преобразовывается на качественно новом уровне. Развиваются новые навыки в коммуникативной сфере, эмоциональная устойчивость, готовность к выполнению конструктивных действий и решению поставленных задач.

Критерием успеха в данном случае послужит умение сотрудничать с людьми в процессе профессиональной деятельности, проявлять заботу о них и брать на себя ответственность, обладание высокими моральными, нравственными и этическими нормами, умение управлять своими эмоциями, находить выход из сложных ситуаций, адекватно воспринимать постоянно меняющиеся условия, устанавливать цели и преодолевать трудности, обладание коммуникативностью, толерантностью, саморегуляцией.

В процессе обучения курсантам необходимо объяснять, что профессиональная деятельность офицера, помимо служебно-боевых задач, включает многообразие выполняемых функций, таких как руководящие, обучающие, воспитывающие, организационные. Все эти функции предполагают взаимодействие с людьми. Кроме того, офицер несет ответственность за вверенных ему подчиненных военнослужащих в повседневных, учебных и боевых условиях. Это предполагает высокую степень напряженности и ответственности при выполнении служебной деятельности, а также активные межличностные связи, действующие в жестких рамках субординации. В этой связи обладание эмоциональным интеллектом позволяет эффективно взаимодействовать в военном коллективе.

Любая перегрузка, встреча с неизвестным — это стресс, в результате которого человек может впасть в паническое состояние, ступор или любое неконтролируемое состояние. Таким образом, стрессовые ситуации связаны с эмоциями человека, а реакция на стресс всегда имеет эмоциональную окраску. От того, сможет ли офицер в стрессовой ситуации справиться с эмоциональной перегрузкой и какие действия в результате этого предпримет, зависят жизни людей, сохранность вооружения и военной техники, а в боевых условиях — успех операции.

В этих условиях наибольшего успеха может добиться тот человек, который в критический момент способен не пасть духом, взять себя в руки, не поддаться подавленности, страху, злости, отчаянию, ярости и раздражению, тот, кто сумеет использовать все свои резервные возможности, оптимизм, надежду, уверенность, жизнестойкость, чтобы совладать со своими

эмоциями и предпринять те единственно верные действия, которые помогут преодолеть трудности и идти до конца. Такой человек, оказавшись в нестандартной ситуации, способен логически оценивать ситуацию, переоценивать старые приоритеты и способы решения схожих ситуаций, переориентировать свою эмоциональную сферу, сконцентрироваться, реально воспринимать окружающие условия и выбирать верные действия.

В этом смысле обладание эмоциональной ориентацией представляется важным качеством в формировании всесторонне и гармонично развитого офицера с высоким эмоционально-волевым уровнем умений и навыков.

Таким образом, формирование эмоционального интеллекта курсантов военных вузов в процессе обучения и воспитания, на наш взгляд, будет способствовать развитию у них принципиально новых качеств, которые помогут поддержать и восстановить психическое и эмоциональное состояние в экстремальных условиях.

Список литературы

1. Гоулман Д. Эмоциональное лидерство: Искусство управления людьми на основе эмоционального интеллекта / Д. Гоулман, Р. Бояцис, Э. Макки ; пер. с англ. — М. : Альпина Бизнес Букс, 2005. — 301 с.

2. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года [Электронный ресурс] : утв. Распоряжением Правительства РФ от 29 мая 2015 г. № 996-р г. — Режим доступа: http://government.ru/docs/all/102075/ (дата обращения: 18.03.2016).

С. Л. Ахромеева, преподаватель,
Е. М. Боева, преподаватель,
Т. Н. Шварева, преподаватель
(г. Орел)

Реализация воспитательного компонента на занятиях психолого-педагогического цикла и частных методик

Профессиональная подготовка в педагогическом колледже должна отвечать в современных условиях задачам реализации нового поколения федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС). Впервые в новых стандартах речь идет о необходимости создания определенной социокультурной среды, которая создает условия для формирования общекультурных компетенций выпускников. Воспитательный компонент является одной из важнейших составляющих образовательного процесса. И впервые в истории отечественного образования стандарты нового поколения включают воспитательный компонент.

Повышение социального статуса воспитателя в российском обществе, усиление ценностной составляющей современного образования в целом поднимают требования к выпускникам педагогических колледжей в части готовности их к реализации воспитательного процесса [1; 2].

Впервые в новых стандартах речь идет о необходимости создания определенной социокультурной среды, которая определяет условия для формирования общекультурных компетенций выпускников. Всем известно, что личностные и профессиональные качества учителя неотделимы. Имеет право воспитывать тот, кто сам воспитан. Великий русский педагог К. Д. Ушинский писал: «Только личностью можно воспитывать личность». Другой выдающийся педагог Я. А. Коменский считал, что главное назначение учителя состоит в том, чтобы своей нравственностью, любовью к людям, знаниями, трудолюбием и другими качествами стать образцом для подражания со стороны обучающихся и личным примером воспитывать у них человечность.

Эта задача как никогда и сейчас актуальна. В связи с этим хотелось бы обратить внимание на некоторые аспекты воспитания, которые особо важно учитывать при подготовке студентов педагогического колледжа.

На занятиях по изучению психолого-педагогических дисциплин большое внимание прежде всего уделяется осознанию студентами того, что российская школа в соответствии с культурными традициями — это школа воспитания, социализации и духовно-нравственного развития личности. Учитель в России — воспитатель, личность с большой буквы, способная быть примером для своих учеников, вести за собой, поддерживать ребенка в саморазвитии, личностном и социальном росте, самовоспитании и самореализации.

Содержание психолого-педагогических дисциплин, с одной стороны, обладает огромным воспитательным потенциалом, который направлен на формирование у будущих педагогов ценностного отношения к отечественным традициям воспитания, на их духовно-нравственное, гражданское становление, саморазвитие и самовоспитание. С другой стороны, в ходе изучения предметов психолого-педагогической направленности осуществляется профессиональная подготовка студентов к воспитательной деятельности. Для того чтобы создать комфортные условия для гармоничного развития личности студента, его природных потенциалов, творческих профессиональных способностей, необходимо широко внедрять в педагогический процесс личностно-деятельностные технологии. В рамках этих технологий важно находить методы, средства обучения и воспитания, соответствующие индивидуальным особенностям и возможностям каждого студента.

Мотивация к профессиональной деятельности, стремление к собственному личностному росту, постижению педагогического мастерства, стремление к реализации воспитательных ценностей на практике работы с детьми — вот главные направления деятельности в рамках изучения психолого-педагогических дисциплин.

В процессе подготовки студентов педагогического колледжа к работе в современной школе через предметы психолого-педагогического цикла и в ходе психолого-педагогической практики особое внимание уделяется организации процесса общения с воспитанниками, освоению принципов гуманистического взаимодействия педагогов и студентов. Предпочтительными формами диалогового общения в этом процессе являются:

— самоанализ личностных затруднений в проведении уроков и воспитательных занятий в школе в период прохождения практики;

— прогностическое выстраивание индивидуальной программы самовоспитания и саморазвития характерологических и технологических качеств практиканта на последующих занятиях. Процесс профессионального самоопределения студентов колледжа не может быть успешным без включения будущего педагога в разнообразную профессионально-педагогическую деятельность, дающую возможность получить знания о себе, узнать о требованиях к специалисту в данной области, приобрести умения и навыки педагогической деятельности. Психологически правильное воспитание и есть продуманное, научно обоснованное общение людей, направленное на развитие каждого из них как личности.

Особое значение в решении задач воспитания будущих специалистов приобретают активные методы обучения. Среди них — метод дискуссии. Воспитательная роль участия студентов в дискуссиях проявляется в формировании у них стремления к активному выражению своей точки зрения, стойкости и убежденности в ее отстаивании, умения критически подходить к чужим и собственным суждениям. Дискуссия позволяет диагностировать уровень кругозора, общего развития студентов, их интеллектуальную находчивость, умение слушать других, соблюдать правила спора, а также их способность интеллектуально и эмоционально воздействовать на товарищей.

На семинарских занятиях широко используется мозговая атака — метод активизации мыслительных процессов путем совместного поиска решения трудной проблемы. Этот метод не только учит культуре совместного обсуждения идей, но и раскрывает творческий потенциал человека, помогает преодолевать стереотипы и шаблоны в мышлении.

Таким образом, воспитание в соответствии с ФГОСом — это педагогически организованный процесс постепенного расширения и укрепления ценностно-смысловой сферы личности посредством осознанного и последовательного принятия ею общечеловеческих, духовно-нравственных ценностей, профессионального самоопределения и становления будущих педагогов.

Список литературы

1. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 29.05.2015 № 996-р.

2. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (1–4 классы). Утв. приказом Минобрнауки России от 6 октября

2009 г. № 373; в ред. приказов от 26 ноября 2010 г. № 1241, от 22 сентября 2011 г. № 2357 // Официальный сайт Министерства образования и науки Российской Федерации [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://xn--80abucjiibhv9a.xn--p1ai/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/922 (дата обращения: 20.02.2016).

И. И. Ахтамьянова, к. психол. н., доцент,
Р. М. Фатыхова, к. психол. н., д. пед. н.
(г. Уфа)

Изучение психологических дисциплин как условие развития психологической культуры личности студента педвуза

Кардинальные изменения, происходящие в мире, затрагивают без исключения все сферы жизнедеятельности людей. В первую очередь они отражаются на отношениях личности к другим людям, к обществу и самому себе. В связи с этим возводится в разряд актуальных и злободневных проблема общей и психологической культуры, ее природы, сущности и путей развития.

При переходе к анализу феномена «психологическая культура» мы обнаруживаем отсутствие его общепринятых дефиниций. Однако сущность этого явления достаточно очевидна, так как психология начинается тогда, когда мы обращаемся к субъективной реальности — осознанию, отношению, переживанию. Все это суть психологические категории, которые и раскрывают содержание феномена «психологическая культура». Поэтому в имеющихся в психологической литературе определениях психологическая культура рассматривается как приоритет субъектного отношения со всеми объектами общения [1], как достаточно высокое качество самоорганизации и саморегуляции любой жизнедеятельности человека, различных видов его базовых стремлений и тенденций, отношений личности [3], как развитый механизм личностной саморегуляции, который обеспечивает и эффективное, и безопасное, и гуманное взаимодействие между людьми, как своеобразное личностное новообразование, которое отражает высокий уровень зрелости личности [5]. И. В. Дубровина условно определяет психологическую культуру как психологические знания, оплодотворенные общечеловеческими гуманистическими ценностями. Все провозглашаемые в настоящее время нравственные ценности — гуманизм, демократизм, сотрудничество, толерантность, диалогичность — основаны на психологических законах общения и взаимодействия людей. Отсутствие психологической культуры в обществе тормозит полноценное усвоение и присвоение этих ценностей [2].

Становится все более очевидной необходимость целенаправленного развития психологической культуры людей, особенно подростков и мо-

лодежи, которое невозможно без определенного уровня психологической грамотности. Элементарная психологическая осведомленность должна появиться у человека как можно раньше, еще в школьные годы. Однако психология как наука о человеке в поликультурном образовательном пространстве современной российской школы не представлена. С этих позиций психологическая подготовка, в том числе развитие психологической культуры будущих учителей в процессе обучения в вузе, приобретает особую остроту и значимость.

Педагогическая деятельность психологизирована по своей главной функции, основу которой составляет психологическое развитие учащегося. Однако в действительности неоспоримым является факт, хронически отмечаемый исследователями в течение десятилетий, — неподготовленность будущих педагогов к психологически состоятельному обращению с педагогическими проблемами. Можно указать на ряд причин, анализ которых требует отдельного рассмотрения [6].

В настоящее время прослеживаются заметные позитивные изменения как в содержании психологических дисциплин, так и в методах их преподавания будущему учителю. В соответствии с концепцией о качестве психологического знания и психологической подготовки будущего учителя кафедра психологии Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы при определении содержания психологических дисциплин в педвузе исходит из того, что психологическое знание для учителей должно представлять собой целостную систему знаний, ориентированную на практику образования. И это при том, что готового психолого-педагогического знания нет и его невозможно получить путем простого суммирования знаний из различных психологических и педагогических дисциплин. Это знание нужно создавать. Отраслевой принцип изучения психологии в вузе соответствовал конечному результату — получение суммы профессиональных знаний. Сейчас он исчерпал себя. Сегодня нужно иное психологическое знание. Причем нужны не только знания, но и конкретные умения по использованию этих знаний в процессе обучения, воспитания и развития обучающегося.

Новый профессиональный стандарт образования является рамочным документом, что позволяет вузу самостоятельно определять содержание дисциплин. Кафедра психологии БГПУ им. М. Акмуллы предлагает (и реализует) наполнение модуля «Психология» новыми курсами (наряду с традиционными), которые направлены на формирование психологических компетенций и психологической культуры будущего учителя, являющихся стержневыми в его профессиональной деятельности. В модуль «Психология» включается семь дисциплин, которые по мере их изучения располагаются в следующей последовательности: «Социально-психологический тренинг», «Общая психология», «Психология развития и возрастная психология», «Социальная психология», «Педагогическая

психология», «Психологическая безопасность образовательной среды», «Психолого-педагогическая диагностика и коррекция психического развития детей и подростков». Следует отметить, что выбор перечисленных дисциплин определялся также исходя из трудовых функций, обозначенных в профессиональном стандарте педагога.

Нами было проведено исследование психологической культуры студентов 1–2-го курсов непсихологических факультетов БГПУ им. М. Акмуллы по методике О. И. Моткова «Психологическая культура личности» [4]. Мы исходили из предположения о том, что изучение психологических дисциплин способствует развитию психологической культуры студентов.

Всего в опросе приняли участие более 400 студентов 1–2-го курсов. Данная методика позволяет выявить следующие культурно-психологические поведенческие проявления: *самопознание* как самоанализ своих личностных и поведенческих особенностей; *конструктивное общение*, помогающее продуктивному разрешению личных, деловых и общественных вопросов; *саморегуляция* своих эмоций и действий; *творчество*; *организованность*; *стремление к саморазвитию и гармоничность психологической культуры*. Опросник состоит из двух шкал. Первая шкала (А) направлена на выявление силы культурно-психологических стремлений, вторая шкала (Б) выявляет степень осуществления психологических стремлений. Результаты опроса, проведенного среди студентов 1-го и 2-го курсов, представлены на рис. 1 и 2.

Рис. 1. **Сравнительные показатели по шкале «Сила психологических стремлений»**

Рис. 2. **Сравнительные показатели по шкале «Степень реализации психологических стремлений»**

По всем исследуемым параметрам психологической культуры показатели по шкале «Степень реализации психологических стремлений» студентов 2-го курса выше, чем у студентов 1-го курса. Полученные данные свидетельствуют о том, что изучение психологических дисциплин способствует развитию психологической культуры личности студента.

Несмотря на то, что психологические дисциплины обладают большим потенциалом, работа в исследуемом направлении должна осуществляться комплексно. Речь идет о более эффективном использовании внеаудиторных форм деятельности студентов и их самостоятельной работе. Кроме того, важно использование всех образовательных ресурсов вуза.

Список литературы

1. Гуменюк Г. В. Влияние психологической культуры на состояние образовательной среды и характеристики педагогического взаимодействия / Г. В. Гуменюк // Психология образования: культурно-исторические и социально-правовые аспекты : материалы 3-й науч.-практич. конф. — М., 2006. — Т. 2. — С. 86–87.

2. Дубровина И. В. О воспитании психологической культуры школьников / И. В. Дубровина // Вестник практической психологии образования. — № 3. — 2006. — С. 43–47.

3. Ильиных Ю. В. Психологическая культура в структурно-уровневой организации смысловой сферы личности / Ю. В. Ильиных // Психология образования: культурно-исторические и социально-правовые аспекты : материалы 3-й науч.-практич. конф. — 2006. — Том 2. — С. 89–90.

4. Мотков О. И. Психология самопознания личности : практическое пособие / О. И. Мотков. — М. : Треугольник, 1993. — 97 с.

5. Семикин В. В. Психологическая культура в образовании человека / В. В. Семикин. — СПб. : Союз, 2002.

6. Фатыхова Р. М. Психологическая подготовка будущего учителя в условиях модернизации педагогического образования / Р. М. Фатыхова // Педагогика. — 2014. — № 6. — С. 74–80.

Е. Д. Бабанова, генеральный директор,
С. Н. Толстов, д. мед. наук, д. психол. наук, профессор
(г. Иваново)

Психолого-педагогические условия развития мотивации к дополнительному образованию

В настоящее время неотъемлемую роль в становлении личности человека и потребности в самореализации играет образование, которое должно его сопровождать на протяжении всей жизни. Это необходимо не только для раскрытия потенциала личности, но и для получения возможности удовлетворить свои познавательные, духовные потребности, раскрыть способности и расширить психологическую и профессиональную компетентность. Дополнительное образование призвано обеспечить любые запросы обучающихся в сфере личностно-профессионального развития. В достижении этой цели ведущую роль играет психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса, призванное сформировать мотивацию к получению новых знаний, умений и навыков и готовность к использованию их на практике.

Важным требованием к дополнительному образованию является доступность. Современное информационное общество требует совершенствования системы многоуровневого, доступного образования для всех слоев общества. В 2013 году при участии экспертов более чем из 20 стран были разработаны «Рекомендации ЮНЕСКО по политике в области мобильного обучения» (*UNESCO Policy Guidelines for Mobile Learning*). Как указано в этих материалах, мобильное обучение — это мощное и зачастую недооцененное средство, способное вывести образование на новый уровень. Законом «Об образовании» РФ также предусматривается развитие дополнительного образования и дистанционных форм обучения.

Необходимость разработки данной проблемы обусловлена следующими противоречиями:

— между существующим консерватизмом системы образования и новыми требованиями обучающихся к содержанию и формам обучения;

— между необходимостью в оптимизации личностно-профессионального саморазвития обучающихся и отсутствием системы психолого-педагогического сопровождения дополнительного образования;

— между растущими потребностями обучающихся в самореализации и недостаточной доступностью личностно ориентированного дополнительного образования;

— между необходимостью в расширении независимого образовательного онлайн-пространства и проблемами в разработке и распространении современных психолого-педагогических технологий в сфере личностно-профессионального и делового развития.

Различные аспекты проблемы личностно-профессионального развития в системе профессионального и дополнительного образования отражены в исследованиях С. С. Асафьевой, В. В. Кима; вопросы учебной мотивации изучены Б. С. Братусем, Л. И. Божович, И. М. Городецкой, В. В. Жилкиным, Е. П. Ильиным, Т. А. Федоровой, Е. В. Щепкиной; потребности личности в высшем образовании — А. А. Онипко и др.

Наше исследование мы посвятили изучению мотивации к дополнительному образованию. Единицами наблюдения в исследовании стали 2000 человек из 134 стран, прошедшие дополнительное дистанционное образование по разработанным нами программам. Более половины обучающихся (55,2 %) составили россияне. Контингент участников программ очень широк. Это представители технических, экономических, гуманитарных, медицинских, творческих профессий — менеджеры, руководители компаний, преподаватели, тренеры, социальные работники, бухгалтеры и т. д. Целевую аудиторию проекта онлайн-образования представляют лица старше 18 лет, которые имеют потребность в достижении высоких результатов в основных жизненных сферах, мотивацию и готовность человека к продуктивному освоению теоретической информации, трансформации мышления и поведения.

Нами были использованы следующие психодиагностические методики: «Методика изучения мотивации профессионального самосовершенствования», «Диагностика мотивации достижения» А. Мехрабиана [5], методики изучения мотивации обучения в вузе («Изучение мотивов учебной деятельности студентов» А. А. Реана, В. А. Якунина) [7], диагностика особенностей процесса планирования жизни («Тест смысложизненных ориентаций» Д. А. Леонтьева) [6], методика оценки готовности к дополнительному образованию С. Н. Толстова, методика изучения психолого-педагогических проблем интегрирования образовательного пространства С. К. Бондыревой [1], «Психология личности: норма и патология» М. Р. Гинзбурга [8].

Изучение уровня мотивации к профессиональному самосовершенствованию (МПСС) слушателей дало следующие результаты. В целом респонденты имели средний уровень мотивации (балл МПСС = 5, р = +0,403).

Однако отмечены некоторые различия в зависимости от половозрастных и профессионально-производственных характеристик респондентов.

Наблюдается тенденция к увеличению уровня мотивации к профессиональному самосовершенствованию с повышением должности, однако при достижении руководящих должностей уровень мотивации снижается, что соответствует среднему (р = +0,485). Аналогичное соотношение прослеживается и в зависимости от возраста респондентов. Низкий уровень мотивации наблюдается также по достижении общего стажа 25 лет. При этом имеется следующее соотношение: чем меньше стаж, тем выше уровень мотивации (р = +0,398 у лиц со стажем до 5 лет, р = +0,396 — от 6 до 15 лет, р = +0,364 — от 16 до 25 лет). Эти категории в процессе дополнительного образования больше, чем другие слушатели, нуждаются в тренинге личностно-профессионального роста. Наибольшие профессионально-личностные образовательные барьеры отмечены у мужчин и лиц старшего возраста, а также лиц творческих профессий и руководителей. Именно эта группа должна стать в первую очередь объектом дополнительного образования.

Иерархия мотивов к дополнительному образованию слушателей выглядит следующим образом (табл. 1). На первом месте стоит достижение личной удовлетворенности результатами труда. Этот мотив имеет уровень выраженности, интерпретируемый как выше среднего (2,71 ± 0,06).

Таблица 1

Выраженность мотивов дополнительного образования

Виды мотивов	Средний балл	Ранг	Уровень
Удовлетворенность результатами труда	2,71 ± 0,06	I	Выше среднего
Сама деятельность на данной должности (профессии)	3,28 ± 0,07	II	Средний
Достижение качественных и количественных результатов	3,33 ± 0,06	III	Средний
Материальная стабильность, уверенность в завтрашнем дне	3,37 ± 0,08	IV	Средний
Личностно-профессиональное развитие	3,52 ± 0,07	V	Средний
Общественное признание, популярность для общества	5,17 ± 0,07	VI	Ниже среднего
Карьерный рост	6,04 ± 0,05	VII	Низкий

Выраженность мотивов, побуждающих к профессиональной деятельности слушателей, занимающих места со второго по пятое, соответствует среднему уровню (р < 0,001). В том числе второе место в иерархии мотивов занимает сама деятельность на данной должности (профессии или специальности) (3,28 ± 0,07). Далее следует стремление достичь высоких качественных и количественных результатов (3,33 ± 0,06). Четвертое место принадлежит желанию посредством работы добиться материальной стабильности, ощущения уверенности в завтрашнем дне (3,37 ± 0,08). Мотивация личностно-профессиональным развитием среди слушателей менее

распространена. Выраженность этого стимула к труду занимает только пятое ранговое место (3,52 ± 0,07).

Такой мотив, как стремление завоевать общественное признание, популярность для общества, имеет уровень выраженности, интерпретируемый как ниже среднего ($p < 0,001$), и занимает только шестое ранговое место (5,17 ± 0,07). На последнем, седьмом, месте находится карьерный рост (6,04 ± 0,05). Выраженность этого мотива, побуждающего слушателей к профессиональной деятельности, соответствует низкому уровню ($p < 0,001$).

Формирование мотивации к дополнительному образованию — многоплановый процесс, эффективность которого обусловливается совокупным влиянием действия объективных и субъективных факторов, ведущим из которых является система психолого-педагогического сопровождения. На основании обобщения анализа научных данных и опыта собственной деятельности нами выделены следующие условия, способствующие эффективному развитию мотивации и готовности обучающихся к дополнительному образованию.

К числу психолого-педагогических условий организационного плана относятся:

— широкое использование онлайн-образования;

— дифференцированный спектр индивидуальных образовательных маршрутов с учетом информационных потребностей слушателей;

— разнообразие методов поддержки связи с обучающимся (электронные письма, телефонные звонки, общение в Skype посредством менеджеров по работе с клиентами, общение с тренером напрямую каждый месяц в формате вебинара «вопрос-ответ», проведение личных консультаций, возможность прохождения уже завершившейся образовательной программы в записи или в личном кабинете клиента).

Методическими условиями являются:

— формирование информационного и психолого-педагогического наполнения тренинговых программ с ориентацией на глубокие изменения в личностном развитии каждого участника программы;

— дифференцированное предоставление образовательных услуг в зависимости от личных приоритетов участника, индивидуального темпа и ритма самообучения;

— широкий спектр экспертных мнений известных специалистов и успешных профессионалов, представленный в содержании программ.

Особое внимание уделяется научному обоснованию информационных материалов с соблюдением принципа информационной безопасности, этому способствует обширная база исследовательской работы, проводимой в рамках каждой образовательной программы и направленной как на улучшение самих программ, так и на дальнейшее развитие системы психолого-педагогического сопровождения в целом.

Список литературы

1. Бондырева С. К. Психолого-педагогические проблемы интегрирования образовательного пространства / С. К. Бондырева. — М., 2000.
2. Бондырева С. К. Переживание: психология, социология, семантика : учеб. пособие / С. К. Бондырева, Д. В. Колесов. — М. : Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та ; Воронеж : МОДЭК, 2007.
3. Гавэйн Шакти. Созидающая визуализация / Шакти Гавэйн. — София : изд-во «София», 2009. — 208 с.
4. Голуман Дэниел. Эмоциональный интеллект / Дэниел Голуман. — М. : АСТ, Хранитель, 2010. — 480 с.
5. Диагностика мотивации достижения (А. Мехрабиан). Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов. — М., 2002. — С. 98–102.
6. Леонтьев Д. А. Тест смысложизненных ориентаций (СЖО) / Д. А. Леонтьев. — 2-е изд. — М. : Смысл, 2000. — 18 с.
7. Методика для диагностики учебной мотивации студентов (А. А. Реан и В. А. Якунин, модификация Н. Ц. Бадмаевой) / Н. Ц. Бадмаева // Влияние мотивационного фактора на развитие умственных способностей : монография. — Улан-Удэ, 2004. — С. 151–154.
8. Психология личности: норма и патология : избранные психологические труды / Б. В. Зейгарник ; под ред. (авт. вступ. ст., сост.) М. Р. Гинзбурга. — М. : Институт практической психологии ; Воронеж : МОДЭК, 1998. — 347 с.

Е. Н. Барышников, к. пед. н., доцент
(г. Санкт-Петербург)

Воспитание: особенности полисистемного подхода

В условиях современного поликультурного мира попытка построения образовательного процесса в рамках одной парадигмы вызовет серьезное противостояние в обществе. Соединение всех современных тенденций в рамках одной парадигмы маскирует существующее многообразие единой терминологией и единой тематикой содержания. Выход видится в создании целостной картины воспитательного процесса, включающей в себя все базовые противоречия. Необходимо определить весь возможный набор идеалов воспитания. Для этого рассмотрим возможные направления изменения мира как сложной системы. Множество компонентов, из которых состоит система, или интегрируются друг с другом, или дифференцируются, обретая самостоятельность. Таким образом, преобразование системы происходит посредством интеграции или дифференциации компонентов системы. Возникает два варианта целостности системы, к которым она стремится в процессе своего развития:

— целостность как достижение абсолютного единства: все множество систем интегрируется в одну систему;

— целостность как достижение абсолютного многообразия: все компоненты системы реализуют свой системный потенциал, становясь уникальными саморазвивающимися системами.

Другое базовое противоречие в развитии сложных систем заключается в том, что в процессе преобразования система становится или более организованной (упорядочивается), или более сложной (обретает новую степень свободы, усложняется). Организация системы приводит к снижению степени неопределенности, появлению общих законов развития для всех компонентов системы, к росту степени предсказуемости системы, а соответственно ее целенаправленности и технологичности. С одной стороны, упорядочение системы способствует повышению качества управления системой. С другой стороны, усложнение системы порождает новые компоненты, состояния системы, обеспечивает достижение нового качества системы.

Выделим в рамках данного противоречия два возможных варианта целостности системы, к которым она стремится в процессе своего развития:

— целостность как достижение абсолютного покоя и единообразия: все множество компонентов системы развивается по общим законам и правилам, развитие компонентов не противоречит друг другу;

— целостность как достижение абсолютного творчества: система непрерывно порождает новое, доопределяет и творит себя, обретая все новые возможности.

С учетом того факта, что социальный мир меняется одновременно по двум направлениям, можно выделить следующие четыре возможных ориентира его преобразования, в каждом из которых можно выделить свой идеал совершенствования человека. Рассмотрим подробнее каждый из ориентиров, определяющих развитие социального мира, и конкретизируем идеал человеческого совершенствования.

Ориентир 1. **Социум как единая организация, имеющая заданный порядок.**

Социальный мир стремится к покою и однообразию: общий устраивающий всех порядок, отсутствие войн, абсолютное равенство, предсказуемость будущего. Устремленность к данному ориентиру строится на предположении, что весь мир состоит из одинаковых элементов. Люди, несмотря на расовые, религиозные, национально-культурные различия, похожи и способны понять друг друга. Для этого необходимо выявить и выстроить идеальные законы совместного бытия.

Основной идеал человека — гармонически развитая личность, способная жить в согласии с окружающим миром, знающая, соблюдающая, совершенствующая законы, нормы и правила совместной жизни, взявшая на себя ответственность за существующий жизненный порядок. Более приземленное определение такого человека — человек адаптивный, способный приспособиться к условиям жизни и приспособить окружающую среду под соответствующие нормы и правила.

Ориентир 2. **Социум как ценностно ориентированная система.**

Социальный мир **стремится** к совершенству, к обладанию отсутствующим качеством, которое обеспечит удовлетворение всех потребностей и принесет общее счастье. Реализация одних потребностей приведет к возникновению других (потребность — основа развития человека и общества), и появится новый образ человеческого счастья. Принципиальная незавершенность мира обеспечивает его несовершенство и социальную неудовлетворенность. Несовершенство материального мира преодолевается созданием мира идеального (духовного).

Духовный мир — это мир чувств, основными из которых являются любовь и вера. Их наличие обеспечивает достижение счастья как особого эмоционального состояния, при котором человек испытывает внутреннюю удовлетворенность условиями своего существования, полноту и осмысленность жизни, осуществление своего назначения. Достижение счастья избавляет человека от жизненных мучений. Основной идеал человека — духовно-нравственный человек, чья жизнедеятельность ориентирована на высшие человеческие ценности — Добро, Истина, Красота, Любовь, Вера, — носитель культуры, человек, стремящийся к свету, пытающийся преодолеть в себе животные потребности и соблазны.

Ориентир 3. **Социум как развивающаяся система, увеличивающая свой потенциал.**

Социальный мир стремится к развитию своих возможностей, реализации всего имеющегося у него потенциала посредством создания многообразия. Дифференциация обеспечивается процессом самоорганизации отдельных самостоятельных составляющих. Мир — как множество целенаправленных организационных структур, каждая из которых стремится к росту своих возможностей. Развитие социального мира обеспечивается преодолением ограничений и появлением новых возможностей у его составляющих. Увеличение возможностей отдельных организационных структур приводит к перераспределению жизненного пространства, к обогащению одних и обнищанию других. **Богатство** как основной ориентир предполагает наличие возможности. Достижение, успех, благополучие, власть — составляющие богатства. Возникает естественный отбор и конкуренция, когда выживает сильнейший. Сильнейшим становится тот, кто организует, упорядочивает свои силы и решает имеющиеся проблемы. Развитие всей системы обеспечивается возможностями и развитием наиболее «продвинутых» ее составляющих, достижения которых постепенно становятся достоянием всех составляющих системы. Социальный мир превращается в пространство испытания возможностей своих составляющих. Основной идеал человека — человек целеустремленный, субъект жизнедеятельности, способный успешно решать проблемы, мешающие достижению цели, компетентный в различных областях знаний, владеющий технологиями осуществления различных видов деятельности.

Ориентир 4. **Социум как пространство творчества индивидуальностей.**

Социальный мир стремится к осуществлению всей полноты своих проявлений (мир, в котором есть все, это все дополняет друг друга и пытается создать то, чего еще нет). Мир — как многоголосие, нуждающееся еще в одном голосе. Развитие мира обеспечивается потребностью в свободе и творчестве каждого компонента системы. Стремление к сосуществованию свободного творчества индивидуальностей порождает рост социальных связей, «соединение несоединимого», увеличение разнообразия. Возникает потребность в сохранении и поддержке любой индивидуальности. Основной идеал человека — творческая индивидуальность, способная сотворить самого себя, реализующая выявленные таланты, строящая свою уникальную жизнь, осуществляя все богатство человеческой свободы.

Выявление четырех идеалов ставит человека в ситуацию жизненного выбора. Но не менее важно определение пути к выбранному идеалу, который осуществляется в процессе взаимодействия человека с окружающим миром. Рассмотрим основные способы осуществления взаимодействия. Особенности взаимодействия воспитателя и воспитанника оказывают влияние на качество и результат воспитания. Можно выделить три стратегии воспитания, предполагающие использование различных способов взаимодействия воспитателя и воспитанника:

— воспитание есть воздействие воспитателя на воспитанника с целью формирования, развития и коррекции человеческих качеств в соответствии с идеалом воспитания;

— воспитание есть продуктивное взаимодействие с целью преобразования пространства их совместной жизнедеятельности в соответствии с согласованными идеалами;

— воспитание (педагогическая поддержка) есть целенаправленное *со*действие (создание условий) воспитателя процессу самоосуществления воспитанника.

Каждая из данных стратегий воспитания отражает один из трех возможных способов взаимодействия систем: приоритет целей одной из систем (воздействие — приоритет целей воспитателя, содействие — приоритет целей воспитанника) или возникновение новой цели при равноправности систем и их целей (равноправное взаимодействие). В каждой из обозначенных стратегий развитие уровня воспитанности учащихся будет осуществляться особыми педагогическими средствами на основе построения определенного типа отношений между воспитателем и воспитанником.

Сделав обобщение на основе различных ориентиров социального развития и способов взаимодействия человека с миром, можно структурировать весь комплекс возможных систем воспитания и выстроить полисистемную модель воспитания.

Список литературы

1. Данилюк А. Я. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России / А. Я. Данилюк, А. М. Кондаков, В. А. Тишков. — М., 2009.

И. В. Бирюкова, педагог-психолог
(г. Белгород)

Психологическое сопровождение педагогического процесса в дошкольном образовательном учреждении

За последние годы система дошкольного образования как начальная ступень общей системы образования претерпела существенные изменения. Сегодня образовательные учреждения, в том числе и дошкольные, вынуждены работать в ситуации непрерывно изменяющихся внешних и внутренних требований.

Очевидно, что в современном обществе востребованы самостоятельно мыслящие люди, готовые к самореализации, умеющие принимать взвешенные решения, поэтому концепция обучения и воспитания, реализуемая в образовании, должна ориентировать воспитанников, учащихся на активную познавательную деятельность в течение всей жизни.

В практике работы современных дошкольных образовательных учреждений (ДОУ) сложилось такое положение, что функции психолога распространяются только там, где воспитатель не в состоянии справиться с задачами психического развития ребенка средствами обучения. И тогда функциональные обязанности психолога сводятся только к диагностической и коррекционной работе в образовательном пространстве ДОУ. Изменить такое положение можно только с пониманием того, какие широкие и разнообразные возможности психологической службы могут быть реализованы не в режиме ситуативного запроса на ее услугу, а в режиме целенаправленной деятельности, которая сопровождает весь процесс жизнедеятельности детей и педагогов в ДОУ.

На наш взгляд, психологическое сопровождение — это система профессиональной деятельности педагога-психолога, охватывающая всех субъектов воспитательно-образовательного процесса в дошкольном учреждении, по созданию социально-психологических условий для полноценного проживания дошкольного детства, успешного обучения и развития детей.

Основными принципами сопровождения ребенка в условиях жизнедеятельности в детском саду являются рекомендательный характер советов сопровождающего, приоритет интересов сопровождаемого (на стороне

ребенка), непрерывность сопровождения, комплексный подход, стремление к автономизации.

Объектом психологического сопровождения выступает обучение и психологическое развитие ребенка в ситуации взаимодействия, предметом — социально-психологические условия успешного обучения и развития ребенка.

Деятельность психолога в рамках сопровождения предполагает систематическое отслеживание психолого-педагогического статуса ребенка и динамики его психического развития в процессе обучения, создание социально-психологических условий для развития личности детей, их успешного обучения и развития, создание специальных социально-психологических условий для оказания помощи детям, имеющим проблемы в психологическом развитии, обучении. Сочетая в своей работе различные виды деятельности, психолог фактически ставит перед собой различные цели и занимает различные позиции по отношению к происходящему [2, с. 62].

Целью психолого-педагогического сопровождения ребенка в современном образовательном процессе является обеспечение оптимальных условий для адаптации, обучения, воспитания и развития ребенка исходя из его индивидуальных особенностей. Ее реализация предполагает решение комплекса задач:

— предупреждение возникновения проблем развития ребенка;

— помощь (содействие) ребенку в решении актуальных задач развития, обучения, социализации: учебные трудности, проблемы с выбором образовательного и профессионального маршрута, нарушения эмоционально-волевой сферы, проблемы взаимоотношений со сверстниками, учителями, родителями;

— психологическое обеспечение образовательных программ;

— развитие психолого-педагогической компетентности (психологической культуры) учащихся, родителей, педагогов.

В контексте обозначенных задач психолого-педагогическое сопровождение реализует основные направления:

— профилактика;

— диагностика (индивидуальная и групповая (скрининг));

— консультирование (индивидуальное и групповое);

— развивающая работа (индивидуальная и групповая);

— коррекционная работа (индивидуальная и групповая);

— психологическое просвещение и образование: формирование психологической культуры, развитие психолого-педагогической компетентности учащихся, администрации образовательных учреждений, педагогов, родителей;

— экспертиза (образовательных и учебных программ, проектов, пособий, образовательной среды, профессиональной деятельности специалистов образовательных учреждений).

При данном варианте организации работы педагога-психолога целью является комплексное психолого-педагогическое сопровождение всех участников педагогического процесса.

Задачами деятельности психолога становятся создание условий для реализации психологических возрастных и индивидуально-личностных возможностей детей, оказание комплексной психолого-педагогической помощи детям, испытывающим трудности в обучении и развитии, повышение психологической компетентности всех участников педагогического процесса, участие в развитии и проектировании развивающей образовательной среды [1, с. 107].

Таким образом, итогом деятельности по обеспечению психолого-педагогического сопровождения, согласующегося с социальными запросами населения и требованиями федерального государственного образовательного стандарта, является адаптация детей всех ступеней обучения к быстроменяющейся жизни, обеспечение организации образовательного процесса, способствующего, прежде всего, становлению личности ребенка.

Список литературы

1. Медико-психолого-педагогическая служба в ДОУ: организация работы / под ред. Е. А. Каралашвили. — М. : Сфера, 2006. — С. 312.

2. Психолог в дошкольном учреждении : методические рекомендации к практической деятельности / под ред. Т. В. Лаврентьевой. — М. : ГНОМ и Д, 2004. — 144 с.

Т. Г. Болдина, чл.-корр. АПСН,
А. Н. Пашкевич, учитель,
И. Н. Семенов, д. психол. н., профессор
(г. Москва)

Рефлексивно-психологическое обеспечение профориентации учащихся в гимназическом образовании

Важным направлением изучения теории и организации практики воспитания в современном образовании является разработка психолого-педагогического обеспечения развития личности в процессе ее профориентации (С. К. Бондырева, Э. Ф. Зеер, Е. А. Климов, Н. С. Пряжников, Н. Ф. Родичев, С. Н. Чистякова и др.), в частности с позиций рефлексивной психологии [8; 9]. Рефлексивность заключается как в осмысленности поступков человека в контексте его существования (путем замыкания всех актов поведения и деятельности на ценности целостного самовыражения и самореализации «Я» в культурно-символическом пространстве социума), так и в осознанности действий и процедур путем размыкания человеком своего поведения и деятельности на их основания и средства, которые постоянно развиваются в ходе культурно-исторического прогресса, совершенствуются и создаются в

процессе индивидуального и группового творчества [8, с. 635]. С учетом экспериментально установленных [9, с. 124–128, 155–161, 218–236] закономерностей рефлексивно-личностного формирования самосознания, мышления и целеобразования учащихся нами разрабатываются психолого-педагогические аспекты проектирования и сопровождения учебной деятельности [9] в контексте актуальных для современного образования стратегий воспитания [2] и обеспечения безопасности [3] школьников. При этом гимназия № 1526 реализует программу непрерывного профориентационного сопровождения обучающихся, организаторами которой являются Правительство Москвы и Департамент образования Москвы, оператором программы — Городской центр профессионального и карьерного развития. Актуальность проблемы профориентации связана с тем, что ныне около 80 % выпускников вузов не работают по специальности и тратят годы на переобучение. Выбор обучающимся профессии не основывается лишь на потребностях рынка труда, поэтому появляются сложности с поиском рабочего места по полученной специальности. Отсутствие у обучающегося реального представления о профессиях, специальностях и стоимости труда приводит к снижению интереса к трудоустройству по специальности. Поскольку у учащегося не сформирована траектория профессионального развития, то возникает несоответствие знаний выпускника требованиям работодателей. Главный принцип данной программы — дать возможность школьнику сначала выбрать для себя профессию, а потом — высшее учебное заведение и таким образом минимизировать возможность ошибиться в выборе будущей профессии. Знакомство со спектром современных профессий [6] ученики осуществляют, участвуя в различных мероприятиях, организованных в гимназии с позиций развиваемой нами рефлексивной психологии и педагогики [1; 8; 9]. Как отмечает академик Российской академии образования И. В. Дубровина, этот подход «представляет несомненный интерес для специалистов в области... гуманитаристики и... психологии рефлексии культуры, а также педагогики школьного и вузовского профессионального образования и управления» [5, с. 79]. С теоретических позиций этого подхода проводилось рефлексивно-психологическое проектирование системы педагогических мероприятий по современной профориентации [7], предназначенных для участия наших гимназистов, включенных как в традиционное, так и в инновационное образование [9]. В учебном плане гимназии № 1526 имеется элективный курс для девятиклассников «Профессиональное самоопределение», основной целью которого является формирование у учащихся готовности к осознанному социальному и профессиональному самоопределению. Наши учащиеся посещают мероприятия, организованные колледжами и вузами Москвы, выставки «Образование и карьера» в Гостином дворе, Московский день профориентации в выставочном центре «Сокольники», «Колледжи Москвы», городской молодежный форум «Старт карьеры», ярмарки учебных мест в культурном центре «ЗИЛ», музеи, участвуют в тематических экскурсиях и мастер-классах, в конкурсах и олимпиадах. Учащиеся

9–10-х классов задействованы в проекте «Профессиональная среда» — место встречи школьников и их родителей с бизнесменами, мастерами производственного обучения и специалистами. В рамках проекта «Дай пять успеху» в Городском центре профессионального и карьерного развития ученики встретились с главным редактором журнала «Сноб» Николаем Усковым. Участники программы «Инновационной экономике — инновационные инженерные кадры» и программы «Системная инженерия» принимали участие в городских циклах встреч с заслуженными деятелями различных отраслей народного хозяйства. В гимназии в 2015 году проводилось конкурсное мероприятие (совместно со стипендиатами и молодыми специалистами) «Карусель профессий», проведены мастер-классы по разным профессиям: «менеджмент и управление» (А. Шахбанова), «юриспруденция» (К. Стрекалова), «журналистика» (А. Юдаева), IT-технологии (Н. Смирнова), «психология и педагогика» (В. Вахнина и М. Овчинникова), «инженерия» (Ю. Сухорослова). Учащиеся нашей гимназии с 2008 года участвуют в окружных и городских конкурсах и становятся их победителями и призерами. Это «Молодежные инициативы», «Мир профессий», городской конкурс предпринимательских проектов учащейся и студенческой молодежи, «Звездный управляющий StarMoney», московская городская олимпиада «Бизнес-курс: Корпорация Плюс», «Московские школьники в поддержку глобального предпринимательства», «Если бы я был главой управы», «Я — гражданин России», Всероссийский конкурс самоопределения и профессиональной ориентации молодежи — 2013 (эссе «Моя профессиональная траектория»), фестиваль мультимедийных проектов «Парад профессий — XXI век», конкурс на лучшую эмблему направления «Профориентационная работа», VII Городская олимпиада по предпринимательству и праву в МИПП (в 2014 году — 14 победителей, 3 призера, 2 победителя в номинации «Звезда олимпиады»), городская олимпиада «Профессиональный старт» (абсолютный победитель в 2014/2015 учебном году), городской проект «Профориентационный марафон “Карьерный навигатор: масштаб — город Москва”», окружной этап городского фестиваля КВН «Вернисаж профессий» (победитель конкурса видеоролика «Раскрой профессию» — команда учащихся 7–11-х классов), городской конкурс «Нанонавигатор», конкурс научно-технического творчества молодежи. Участвуя в городском программном проекте «Образование. Профессия. Карьера», мы стремимся, чтобы каждый ребенок нашел свою профессию вовремя и сделал ее выбор самостоятельно, опираясь на свои желания, рефлексируя и развивая способности, возможности и опыт.

Важное воспитательное значение для профориентации школьников имеют и организуемые педагогическим коллективом гимназии № 1526 ежегодные научные конференции [1] школьников ЮАО г. Москвы. Здесь обучающиеся выступают с докладами по исследуемым ими проблемам, актуальным для различных областей знания и для современных профессий. При этом обучающиеся в режиме рефлексивно-инновационных тренингов прогнозируют,

разыгрывают и дискутируют возможные варианты проектируемого карьерного роста и личностно-профессионального развития. Педагогическое проектирование и проведение научно-практических конференций учащихся осуществлялось с помощью оригинальных концептуально-методических средств, психотехнологий инновационных подходов (системно-педагогического, психолого-акмеологического, проектно-исследовательского, субъектно-деятельностного) и рефлексивно-развивающих технологий, призванных обеспечить развитие интеллектуально-знаниевых компетенций и рефлексивно-речевой культуры учащихся как эффективного способа [4] воспитания их личности и развития мышления [8; 9]. Для этого нами был разработан и реализован в инновационно-педагогической практике гимназического образования комплекс рефлексивно-развивающих технологий, призванный обеспечить активизацию воспитания личности в целях рефлексивно-творческой адаптации учащихся-старшеклассников к предстоящему им межпоколенческому переходу к взрослой жизни в современных социально-экономических условиях нашего общества, важным шансом к чему является адекватная профориентация.

Список литературы

1. Болдина Т. Г. Человек в изменяющемся мире как инновационный педагогический способ рефлексивного развития личности: научно-практическая конференция учащихся / Т. Г. Болдина, И. Н. Семенов // Известия РАО. — № 2 (22). — М., 2012. — С. 2139–2147.
2. Болдина Т. Г. Развитие рефлексивной культуры речи как способ нравственного воспитания учащейся молодежи / Т. Г. Болдина, И. Н. Семенов // Известия АПСН. — 2010. — Т. XIV. — С. 156–158.
3. Болдина Т. Г. Инновационный опыт рефлексивно-педагогического формирования культуры безопасности в гимназическом образовании / Т. Г. Болдина, И. Н. Семенов, А. П. Чукавина // Известия АПСН. — 2011. — С. 293–302.
4. Болдина Т. Г. Эффективность практической реализации рефлексивно-психологического обеспечения гимназического образования / Т. Г. Болдина, И. Н. Семенов // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. — 2014. — № 4. — С. 58–96.
5. Дубровина И. В. Проблемы рефлексивной психологии и научного обеспечения инновационного образования / И. В. Дубровина // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. — 2014. — № 4. — С. 74–81.
6. Климов Е. А. Образ мира в разнотипных профессиях / Е. А. Климов. — М. : МГУ, 1995.
7. Пряжников Н. С. Профориентация / Н. С. Пряжников, Е. Ю. Пряжникова. — М. : Академия, 2005.
8. Семенов И. Н. Рефлексия экзистенциально-профессионального целеполагания молодежи на этапе межпоколенческого перехода / И. Н. Семенов // Россия: тенденции и перспективы развития : ежегодник. — Вып. 7. — Ч. 2. — М. : ИНИОН РАН. — 2012. — С. 633–638.
9. Семенов И. Н. Проектно-исследовательский подход в рефлексивной психологии инновационного образования : международная коллективная монография / И. Н. Семенов, Т. Г. Болдина и др. — Ногинск : Аналитика Родис, 2011. — 402 с.

Н. Ф. Голованова, д. пед. н., профессор
(г. Санкт-Петербург)

Противоречия деятельностного подхода в современном воспитании

Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года определяет в качестве своей основы систему российских традиционных духовно-нравственных ценностей. Это обязывает к серьезному переосмыслению цели, приоритетных задач, содержания воспитания. Но механизмы воспитания не попали в поле зрения авторов Стратегии. Вероятно, предполагается, что они универсальны, поскольку в основе лежит достаточно обоснованное в психологии явление преломления внешних воздействий через внутренние условия развития личности ребенка, которые реализуются в *педагогически организованной деятельности*.

Деятельность как педагогическую закономерность воспитания никто не оспаривает. Но все чаще она конкретизируется в так называемом деятельностном подходе. А подход, как указывает сама семантика понятия, — вещь не обязательная, исполняемая по желанию, по необходимости, для решения конкретных воспитательных задач. Можно, конечно, утверждать, что подход — это позиция, ясная, обоснованная, осмысленно реализуемая. Но, как правило, наряду с деятельностным подходом авторы диссертаций по проблемам воспитания, например, привычно перечисляют еще и системный подход, личностно ориентированный, гуманистический, субъектный, аксиологический, компетентностный и т. д. Проявление формализма? Вероятно. Но еще вероятнее — отсутствие методологической ясности в понимании природы воспитания и механизма воспитательной деятельности.

Методологическим основанием теории воспитания в советской педагогике являлась теория деятельности, которая разрабатывалась отечественной психологией еще с 20-х годов XX века. Исследования С. Л. Рубинштейна и его учеников обращали внимание на то, что деятельность — это всегда практическое, предметное, а главное, активное взаимодействие человека с окружающей средой. Он действует как субъект, поскольку имеет собственное отношение к цели, содержанию, организации деятельности. Воспитание, которое организует для детей педагогически целесообразную деятельность (игру, учение, труд), достигает поставленных целей лишь в меру активности самого ребенка в этой деятельности, когда развивается его собственная, индивидуальная система деятельности.

Научная школа А. Н. Леонтьева обосновала теорию интериоризации, что позволило понять, как под влиянием педагогических воздействий ребенок включается в деятельность и как в результате их интериоризации в его психике рождаются новые психические процессы. Практика воспитания активно использовала эти теоретические обоснования механизма

психического развития детей для формирования навыков культуры поведения, ведущих нравственных привычек, мировоззренческих установок.

К 80–90-м годам XX века теория деятельности в педагогике оказалась выхолощенной: гипертрофировались внешние воздействия общества, недооценивались внутренние условия осуществления личности. Взаимосвязь социального и психического трактовалась только как влияние общества на личность. В советской педагогике достаточно активно развивалась установка, вполне определявшая функции педагога как «инженера человеческих душ» — управлять личностью в процессе воспитания. Бездумное падение в объятия американской гуманистической психологии в начале 90-х годов привело к другой крайности: воспитание стало пониматься как педагогическая поддержка свободного самоопределения личности, становления ее самости.

Возвращение в контекст педагогики области духовно-нравственного воспитания требует понимания того, что воспитание имеет дело с реальным человеком, который является не только физическим существом, но и душевным, духовным, выстраивающим себя в качестве субъекта нравственной жизни.

Воспитателю нужно видеть и понимать духовную жизнь ребенка: рефлексии, переживания, работу над собой. Духовная реальность не является прямой проекцией предметной деятельности. Она исходит из представлений ребенка о предельных, высших смыслах жизни человека, из принятия (или непринятия) Личности Бога как реального образца для подражания.

Через 10 лет после смерти С. Л. Рубинштейна была опубликована его работа «Человек и Мир», где он предлагает новое понимание Человека как особой целостности, как «микрокосма», аналогичного по своей внутренней сущности Миру («макрокосму») и связанного с ним в единое целое. Здесь уже нет места прямолинейному дуализму «внутреннего» и «внешнего». С. Л. Рубинштейн формулирует новый тезис: «Внутренние отношения являются основой, сущностью и субстанцией внешних отношений» [1, с. 284].

Следовательно, уже забронзовевший постулат об интериоризации был решительно переосмыслен, но стать новым основанием для понимания природы воспитания не успел. А между тем эта теоретическая идея С. Л. Рубинштейна открывает дорогу пониманию духовных процессов в развитии личности, становлению нравственных, религиозных отношений к миру и людям, непосредственному восприятию человеком своих взаимоотношений с окружающими, рефлексии. С. Л. Рубинштейн пишет: «Внутреннее содержание человека включает все его богатство отношений к миру в его бесконечности — познавательное, эстетическое отношение к жизни и смерти, к страданиям, к опасности, радости. Как уже говорилось, в онтологии человека наличие не только действенного, но и познавательного, созерцательного отношения к миру составляет важнейшую характеристику человека» [1, с. 344].

Именно такой ориентации на внутреннее содержание человека, такого обозначения самого дискурса духовно-нравственной деятельности

как основы воспитания недостает Стратегии развития воспитания. Любопытно, что раздел IV Стратегии посвящен механизмам ее реализации: правовым, организационно-управленческим, кадровым, финансово-экономическим, информационным. Выделена и рубрика «Научно-методические механизмы», где, казалось бы, следует искать указания на новые методологические ориентиры современного российского воспитания, духовно-нравственного развития ребенка. Но речь здесь идет о новых информационных и коммуникативных технологиях, а не о методологии.

Вот и продолжается под флагом деятельностного подхода проведение традиционных мероприятий и «новомодных» проектов от детского сада до выпускного класса школы с целью «утверждения в детской среде позитивных моделей поведения». В государстве, где официально отсутствует идеология, мы с энтузиазмом организуем воспитание в парадигме «целенаправленной социализации» и не понимаем (или, еще хуже, делаем вид), что это позволяет педагогически интерпретировать достаточно убедительную систему ценностей, и духовно-нравственный мир ребенка как-то сам собой получает развитие.

Список литературы

1. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. — М., 1976.

С. А. Горелов, к. психол. н.,
О. К. Асекретов, зам. нач. кафедры,
О. А. Коченогов, преподаватель,
О. Г. Михайлов, к. психол. н.
(г. Санкт-Петербург)

Психолого-педагогические основы формирования профессионально-личностного саморазвития сотрудников ОВД, обучающихся в образовательных организациях МВД России

Подготовка квалифицированных кадров для органов внутренних дел является основной целью деятельности образовательных организаций МВД России. Требования к уровню профессиональной подготовленности сотрудников органов внутренних дел определяются сложностью и разнообразием служебных задач, которые им приходится решать в повседневной практической деятельности. Одним из важных шагов становления компетентного сотрудника полиции обновляющейся системы органов внутренних дел на момент обучения в образовательной организации является понимание тех специфических требований, которые порождают-

ся самой ситуацией развития системы МВД России. Актуальность этого направления определяется значимостью профессионально-личностного саморазвития обучающегося сотрудника полиции в условиях быстро изменяющегося кризисного мира и, в частности, циклического реформирования системы МВД России. Недостаточная сформированность, а зачастую и полное отсутствие психологической культуры личностного саморазвития приводят к тому, что, сталкиваясь с новыми профессиональными и жизненными задачами, обучающийся не может при их решении опереться на ресурс направленных личностных самоизменений. Главной проблемой является отсутствие мотивации и развитых навыков личностного саморазвития у обучающихся, призванных по роду своей деятельности нести службу в органах внутренних дел.

Процесс профессионально-личностного саморазвития обучающегося является целенаправленным, интегральным процессом формирования профессиональной и личностной самотождественности и достижения высокого уровня профессионального мастерства. Препятствующими профессионально-личностному саморазвитию сотрудника полиции факторами выступают: у слушателей — возрастные изменения; у курсантов — состояние длительной психической и физической напряженности, обусловленной сложными условиями деятельности; у сотрудников, проходящих повышение квалификации, — кризисы профессионального развития, монотония, профессиональная усталость и как следствие профессиональная деформация [1].

В исследовании профессионально-личностного саморазвития немаловажную роль играет процесс развития сотрудника полиции во время обучения, повышения квалификации в образовательных организациях МВД России, который рассматривается как открытая система и формируется на протяжении всего профессионального пути, карьерного роста, являясь системообразующим фактором совершенствования в будущей практической деятельности.

В современной жизни освоение способов профессионально-личностного саморазвития необходимо сотрудникам полиции многих сфер деятельности органов внутренних дел. Подготовка и повышение квалификации сотрудников органов внутренних дел в условиях реформы МВД России также предполагает решение задач их профессионально-личностного саморазвития, что выступает важнейшим условием стабилизации в системе ОВД. Вместе с тем проблема сущности, феноменологии и механизмов личностного саморазвития остается все еще недостаточно концептуально и эмпирически разработанной. Одной из трудностей выступает недостаточная изученность самого понятия «профессионально-личностное саморазвитие сотрудника в деятельности». Остаются слабо изученными вопросы о личности как субъекте деятельности и саморазвития, ее мотивации, средствах и ориентирах профессионально-личностного саморазвития сотрудника полиции.

Для эффективной деятельности сотрудников ОВД необходимо выявить психологические закономерности их профессионально-личностного саморазвития исходя из личностных особенностей и специфики деятельности, концептуально обосновать психологические основы системы профессионально-личностного саморазвития сотрудников ОВД.

Российские ученые в данном направлении проводят исследования по качественным и количественным характеристикам процесса профессионально-личностного саморазвития, значимости различных факторов, влияющих на его организацию и осуществление, влиянию индивидуально-личностных особенностей сотрудников ОВД, а также условий их деятельности на активность работы над собой, определяются проблемы и трудности, препятствующие повседневной работе сотрудников по профессионально-личностному саморазвитию, разрабатываются концептуальные основы организации профессионально-личностного саморазвития сотрудников ОВД, его диагностики и психологического сопровождения [2].

На основе их обработки с помощью сравнительного, частотного, дисперсионного, корреляционного и факторного анализа возможно описать эталонную модель личности эффективного сотрудника ОВД, которая включает в себя следующие по значимости социально-демографические и психологические характеристики: профессионально важные качества (познавательно-прогностические, коммуникативные, эмоционально-волевые, организаторские, нравственно-ценностные); высокий уровень субъективного контроля над разнообразными жизненными ситуациями; высокий уровень мышления; наличие истероидных черт и установки на доминантное поведение в коммуникациях; высокий уровень социальной и профессиональной адаптации; разрешающий тип эмоционального реагирования в ситуации принятия управленческих решений, направленный на поиск конкретного выхода из ситуации, с установкой на защиту собственной личности.

Профессионально-личностное саморазвитие в деятельности сотрудников полиции — это концентрация специалиста на самосовершенствовании и самореализации своих целей и желаний в деятельности и личном пространстве [3]. Оно может быть физическим, умственным, эмоциональным и духовным. Профессионально-личностное саморазвитие начинается с желания эффективно реализовать свое предназначение через преодоление отрицательных качеств и поведения, приобретенного в течение жизни. Профессионально-личностное саморазвитие позволяет сотрудникам полиции эффективно осуществлять свою деятельность, а не быть ограниченными отрицательным мышлением, неуверенностью в себе и ограничениями из прошлого.

Формирование профессионально-личностного саморазвития у обучающихся в образовательных организациях МВД России является непростой задачей. Это требует от научно-педагогических работников воспитания у обучающихся противостояния сформированным убеждениям о себе, воспитанию и взглядам на жизнь. Многие предпочитают не внимательное

изучение себя, а продолжение жизни с теми же профессиональными убеждениями, привычками и последствиями профессиональной деформации.

Список литературы

1. Гайваронская И. Б. Психологическое прогнозирование эффективности управленческой деятельности руководителей ОВД : автореф. дис. ... канд. психол. наук / И. Б. Гайваронская. — СПб. : Университет МВД России, 2008. — С. 5.

2. Гайваронская И. Б. Психологическое прогнозирование эффективности управленческой деятельности руководителей ОВД : дис. ... канд. психол. наук / И. Б. Гайваронская. — СПб. : Университет МВД России, 2008. — С. 45.

3. Обвинцев А. А. Самостоятельная двигательная активность как детерминанта личностного профессионального саморазвития офицера управленческого звена силовых ведомств / А. А. Обвинцев, С. А. Горелов, А. А. Горелов, А. Б. Перельман // Актуальные проблемы физической и специальной подготовки силовых структур. — 2014. — № 3. — С. 65.

Л. А. Григорович, д. психол. н., профессор
(г. Москва)

Воспитание как приоритетная научно-практическая задача развития российского общества

Любая научно-практическая конференция — это коллективная возможность определить, в какой точке развития мы находимся, что этому предшествовало и куда двигаться дальше.

Сегодня время непростое. Любое время для живущих в нем непростое. Но что именно сегодня заставляет нас испытывать напряжение? Какие противоречия характеризуют трудность конкретной социальной ситуации? Наша система образования сталкивается по меньшей мере с двумя группами противоречий.

1. Противоречие между традициями и инновациями. В век, когда информационных границ не существует, это классическое противоречие обострилось.

С одной стороны, в России сложилась своеобразная качественная система образования, с другой — вхождение нашей страны в мировое образовательное пространство требует значительного пересмотра имеющегося опыта и внедрения несвойственных системе элементов и даже целых стратегически важных блоков.

2. Противоречие между нормативными требованиями, классическими знаниями возрастной психологии и особенностями реальных современных детей.

С одной стороны, расширяющиеся нормативные требования, стремительно обновляющиеся образовательные стандарты ускоряют темп про-

фессиональной деятельности педагога. С другой стороны, науки о ребенке (в первую очередь возрастная психология), которые лежат в основе конструирования педагогических технологий, стремительно устаревают, так как не успевают фундаментально изучить *современного* ребенка. А такой ребенок в силу сложившихся условий действительно другой. Сегодня возрастные психологи констатируют, что межпоколенный разрыв сокращается до 8–10 лет (в отличие от привычного диапазона 18–25 лет). А это заставляет, в свою очередь, говорить о *ментальных* отличиях уже у сиблингов, а не только у детей и родителей. Сегодня этот разрыв обусловливается, прежде всего, разными когнитивными стратегиями. А значит, обучать этих детей надо как-то иначе.

Рассмотрение этих противоречий обостряет вопрос о разумном ***балансе*** между традициями и инновациями. Нахождение такого баланса сегодня требует умения не столько выбирать лучшее решение, сколько расставлять ***приоритеты***, стремясь сохранить целостную картину множественности факторов и возможностей. В свое время известная Алиса из сказки Льюиса Кэрролла говорила: «В наше время, чтобы оставаться на месте, надо очень быстро бежать». Так вот сегодня справедливо можно добавить: бежать *осмысленно*.

Что же в наше время может выступать в качестве таких приоритетов, способных сохранить баланс между трансляцией лучшего накопленного опыта и движением к новому знанию? Окончательный ответ за наукой.

Но уже сегодня можно сказать по меньшей мере о трех стратегических приоритетах образования:

— физическое здоровье детей, формирование у них потребности и привычки вести здоровый образ жизни, понимать свое тело и заботиться о нем;

— интеллектуальные способности (в первую очередь познавательная активность, универсальные учебные действия и способы работы с информацией);

— нравственное сознание, позволяющее человеку взаимодействовать с миром людей, любить, жить по совести в согласии с собой и другими.

Остановимся на последнем подробнее. Приведем аргументы в доказательство того, что нравственное воспитание должно входить в число основных приоритетов при построении образовательного процесса.

Развитие человеческой цивилизации всегда сопровождалось задачей трансляции накопленных знаний и воспроизводства общественной морали. Отобранные в процессе социальной селекции наиболее ценные нормы общежития передавались следующим поколениям. На протяжении всего пути развития цивилизации вопросы морали и нравственности находили свое отражение в работах великих представителей разных стран, времен и народов. Эти проблемы представлены в любой культуре, религии, законах.

Нравственность лежит в основе человеческих отношений, определяет их качество. Показателями успешной социализации являются положи-

тельные переживания, связанные с окружающим миром и своим местом в нем, а также принятие основных культурных ценностей и моральных норм в данной группе и обществе в целом.

Любое образовательное учреждение через содержание образовательных программ, требования к результатам образования и их оценку, условия организации взаимодействия субъектов образовательного процесса предъявляет образцы и правила социального поведения, объективирует ценностные ориентации личности учащегося, создает предметную среду для самопознания и сравнения себя с другими. Колоссальный ресурс образовательной организации заключается и в ее воспитательных влияниях на личность.

Сегодняшние дети с рождения живут в стремительном информационном потоке, где простые человеческие радости и мировые шедевры духовных открытий перемешаны с меркантильными и сиюминутными продуктами. И эта ситуация заставляет тех, кто по призванию и образованию занимается воспитанием, перенести акценты в задачах нравственного развития подрастающего поколения и рассматривать центральной задачей такого развития формирование нравственных ориентиров — тех механизмов, которые позволят растущему человеку отбирать в информационном изобилии то, что истинно ценно, узнавать в новых формах вечные нравственные категории.

И сегодня педагог должен быть не только и не столько носителем знаний, сколько носителем нравственных норм. Важно при этом помнить и о том, что ключевым механизмом интериоризации моральных норм (а это и является в конечном счете целью воспитания) является механизм ***переживания***. Без эмоциональной реакции ребенка его личностное, нравственное становление невозможно.

А это, в свою очередь, возвращает нас к вопросу о сотрудничестве школы и семьи. Ведь именно семейная педагогика накопила большой опыт понимания специфики эмоционального контакта, возможности формирования ценностных ориентаций и нравственных ориентиров.

Особая актуальность этой темы определяется обострившейся в последнее время геополитической ситуацией и широкомасштабным кризисом, трансформацией ценностных норм и межнациональных отношений в территориально и ментально близких России странах. Анализ этих процессов позволяет обнаружить колоссальную, действенную роль пропаганды и воспитательной политики в формировании гражданской идентичности, нравственного сознания и социально одобряемых стратегий поведения не только отдельной личности, но и целого поколения. Поэтому создание научно обоснованной концепции, модели, технологий, содержания, методов и средств социально-нравственного развития и воспитания растущего человека способно внести существенный вклад в укрепление национальной государственной политики, предотвращение асоциальных явлений в молодежной среде, интериоризацию ключевых моральных ценностей и норм в сознание молодого гражданина и патриота.

Н. В. Гурова, к. филол. н., доцент
(г. Пятигорск)

Аксиологический аспект патриотического воспитания в современном образовательном пространстве России

Одной из самых значимых для прогресса ценностей в мире признаются знания, поэтому высшая школа каждого стремящегося к развитию государства должна отвечать некоторым общим требованиям, чтобы соответствовать потребности самого государства и тем условиям, которые выдвигает образованию система международного устройства.

Существующая система российского высшего образования не всегда отвечает современным потребностям государства и общества, что выявляет необходимость изменения этой ситуации. Основой начатой трансформации послужила глобализация, призванная посредством модернизации системы профессионального образования изменить представление общества о высшем образовании, его роли в этой сфере и назначении университетов в современной России, ориентированной на построение общества, основой которого должен стать высококлассный человеческий капитал. Все эти требования воплотились в тех направлениях глобализации, которые сейчас оказывают влияние на развитие и существование высшего профессионального образования во всем мире.

К наиболее значимым аспектам глобализации в высшем образовании относятся информатизация высшей школы, международное взаимодействие и интеграция высшего образования, вестернизация как направление изменения культурно-исторической составляющей высшего образования [3, с. 2–3].

Ценностный аспект воспитания — неотъемлемый и весомый компонент образовательного процесса как в глобализирующемся мировом сообществе, так и в контексте конкретного государства [1, с. 10].

Теория ценностей развивается в рамках различных наук — социальной культурологии, культурной этнографии, индивидуальной и общественной психологии.

Ценности амбивалентны: они традиционно общезначимы для социума и индивидуальны для каждого индивидуума; обладают определенной иерархией — в ней объединяются ценности разных уровней; динамичны, изменяются в зависимости от времени, культуры, географического положения, этноса.

Любовь к Родине, являясь на протяжении веков одной из ключевых духовных ценностей, лежит в основе гражданственно-патриотического воспитания.

Система патриотического воспитания призвана обеспечивать целенаправленное формирование у граждан активной позиции, способствовать всемерному включению их в решение общегосударственных задач, создавать условия для развития у них государственного мышления, привычки

действовать в соответствии с национальными интересами России. Она должна подготовить молодежь и побудить представителей других поколений к такому характеру активной деятельности, в которой знания и жизненный опыт соединяются с позицией гражданского долга и сопричастностью к судьбе Родины, личные интересы — с общественными.

Патриотическое воспитание, являясь составной частью общего воспитательного процесса, представляет собой систематическую и целенаправленную деятельность органов государственной власти и общественных организаций по формированию у граждан высокого патриотического сознания, чувства верности своему Отечеству, готовности к выполнению гражданского долга и конституционных обязанностей по защите интересов Родины.

Как один из видов многоплановой, масштабной и постоянно осуществляемой деятельности патриотическое воспитание включает социальные, целевые, функциональные, организационные и другие аспекты, обладает высоким уровнем комплексности, то есть охватывает своим воздействием все поколения, пронизывает все стороны жизни: социально-экономическую, политическую, духовную, правовую, педагогическую, опирается на образование, культуру, историю, государство, этносы. Оно является неотъемлемой частью всей жизнедеятельности российского общества, его социальных и государственных институтов.

Патриотическое воспитание предполагает формирование у граждан общественно значимых ориентиров, гармоничного сочетания личных и общественных интересов, преодоление чуждых обществу процессов и явлений, разрушающих его устои и потенциал созидания [4]. Технология патриотического воспитания должна быть направлена на создание условий для национального возрождения России как великой державы.

В условиях борьбы с международным терроризмом патриотическое воспитание граждан должно определяться национальными интересами России и создавать возможность для активного участия граждан в обеспечении ее безопасности от внешних и внутренних угроз.

Культурное беспамятство, неуважительное обращение со своим прошлым не только нарушает историческую преемственность, но и деформирует сознание сограждан, уничтожая в нем то истинно человеческое, что с таким трудом было накоплено тысячелетиями человеческой истории. В итоге рождается общество, где люди объединены лишь внешними выгодами, в то время как традиционные духовные ценности, такие как патриотизм, уважение к соотечественникам, социальная ответственность, любовь к родной земле, служение народу, Отечеству, культуре, истории, — девальвируются. Формируется маргинальное сознание, утратившее чувство сопричастности мировому целому, разорвавшее связь с традиционными ценностями, но не сформировавшее своих [1, с. 12].

Если в обществе происходит историческое и культурное забвение, оно обречено на вырождение. Гражданственность и патриотизм не только вос-

питываются (хотя и это важно), но и формируются той культурной средой, в которой происходит социализация индивида, в условиях уважения и бережного отношения и к своему историческому прошлому, и к мировому культурному наследию.

В настоящее время формирование гражданственности и патриотизма у современного человека происходит в новых условиях. Глобальная открытая экономика, единое поле социально-политических контактов, общее информационное пространство — глобализация общественной жизни становится важнейшей отличительной чертой развития цивилизации [2]. Глобализация — это сложный многогранный процесс, охватывающий не только экономические и геополитические стороны развития, но и психологические, культурологические и духовно-ценностные аспекты.

Осваивая ценности окружающего мира, человек опирается на устоявшиеся в его культуре традиции, нормы, обычаи и постепенно формирует систему основополагающих и общепринятых ценностей, служащих ему руководством в жизни. На этой основе в каждой культуре складывается своя система ценностей, отражающая ее специфическое положение в мире.

Экономическая дезинтеграция, социальная дифференциация общества, девальвация духовных ценностей оказывают негативное влияние на общественное сознание большинства социальных и возрастных групп населения страны, резко снижают воспитательное воздействие российской культуры, искусства и образования как важнейших факторов формирования патриотизма. Существенно обостряется национальный вопрос. В общественном сознании получили широкое распространение равнодушие, эгоизм, индивидуализм, цинизм, агрессия.

В связи с этим особенно актуально совершенствование системы государственных мер по формированию патриотизма у молодежи, особенно системы мер по поддержке средств массовой информации, участвующих в его пропаганде.

Воспитание патриотизма — неотъемлемый компонент духовного и культурного подъема, укрепления государства и его обороноспособности, достижения социальной и экономической стабильности.

Государственное влияние на воспитательный процесс и высшее образование должно оставаться значительным, так как именно государство в условиях рынка является гарантом сохранения значимых, хотя и не всегда выгодных с экономической точки зрения научных и социальных проектов.

Согласно Национальной доктрине об образовании и проекту «Российское образование — 2020», в общественном сознании должна произойти модернизация высшего образования, а также роли в этом процессе самих учащихся, — инициативных, обладающих гражданской ответственностью и патриотической сознательностью, самостоятельных, способных свободно работать с любыми информационными средами, находить информацию, работать с ней и производить новые знания, — основной частью образовательного процесса

которых будет самостоятельное обучение. Это одно из важнейших предполагаемых последствий глобализации сферы высшего образования для общества, стремящегося к конкурентоспособности, экономическому развитию и претендующего на одну из ведущих ролей на мировой арене.

Список литературы

1. Казанцева Д. Б. Особенности формирования духовных ценностей личности и ценностей современного общества / Д. Б. Казанцева, И. А. Алексеева // Проблемы современного образования : материалы междунар. науч.-практич. конф. (5–6 сентября 2010 г.) / Пенза — Ереван — Прага : ООО Научно-издательский центр «Социосфера», 2010. — С. 9–13.

2. Мызрова К. А. Современные тенденции развития высшего образования [Электронный ресурс] / К. А. Мызрова // Креативная экономика. — 2011. — № 9 (57). — С. 48–52. — Режим доступа: http://www.creativeconomy.ru/articles/4179/ (дата обращения: 25.03.2016).

3. Петрович О. Г. Современное российское высшее образование в контексте глобализации : автореф. дис. ... канд. социол. наук / О. Г. Петрович. — Саратов, 2010.

4. Семенова Е. В. Современное образовательное пространство: многомерность понятия [Электронный ресурс] / Е. В. Семенова, В. И. Семенов // Современные проблемы науки и образования. — 2013. — № 4. — Режим доступа: http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=9999 (дата обращения: 19.03.2016).

И. В. Дубровина, д. психол. н., профессор, академик РАО (г. Москва)

Проблема воспитания в свете идей Л. С. Выготского

Для осмысления острых и порой противоречивых проблем современного образования большое значение имеют фундаментальные положения культурно-исторической теории Л. С. Выготского.

Л. С. Выготский весьма серьезно подходил к вопросам воспитания. Он отмечал, что «история культурного развития ребенка приводит нас вплотную к вопросам воспитания» [1, с. 291], и подчеркивал, что сам процесс освоения любых знаний должен пониматься как средство «вхождения» в культуру, ориентированную на развитие чувств, мыслей и созидательных начал в человеке, на его воспитание, которое «возможно только на основе надлежащим образом направленной социальной среды» [2, с. 24].

Основная характеристика условий, обеспечивающих позитивное развитие ребенка, связана с понятием «социальная ситуация развития» как специфическим, своеобразным для данного возраста единственным и неповторимым отношением между ребенком и средой. Основу такой ситуации составляют переживания ребенком среды своего обитания и себя

в этой среде. Л. С. Выготский придавал большое значение переживанию, эмоциональному развитию растущего человека. Он обращал внимание на то, что «эмоциональная сторона личности имеет не меньшее значение... и составляет предмет и заботу воспитания в такой же мере, как ум и воля. Ведь эмоции не менее важный агент, чем мысль» [2, с. 142]. Он подчеркивал, что эмоции, переживания оказывают существеннейшее влияние на все формы поведения, учения и пронизывают все моменты воспитательного процесса.

Переживания составляют суть формирующегося внутреннего мира ребенка. Растущий человек воспринимает мир, понимает его и относится к нему сквозь призму своих переживаний. Среда, в которую попадает ребенок при рождении, в которой он растет и взрослеет, во многом определяет особенности его социализации — процесс усвоения им опыта общественной жизни и общественных отношений.

Однако, утверждает Л. С. Выготский, индивидуальное развитие не сводится к кругу «личной истории» человека, а определяется «большим кругом историко-культурного опыта», которым насыщена социальная среда. Этот опыт включает в себя ценности, нормы, свойства личности, которые, преломляясь через переживание и осознание молодым человеком как своих собственных устремлений и возможностей, так и всех личностных смыслов социального, формируют психологические новообразования личности высшего порядка.

Придавая большое значение в воспитании социокультурной среде, он писал: «Идеально осуществимое воспитание возможно только на основе надлежащим образом направленной социальной среды, и, следовательно, коренные вопросы воспитания могут быть решены не иначе, как после решения социального вопроса во всей его полноте... Всякая попытка построения идеалов воспитания в социально противоречивом обществе есть утопия, потому что... единственным воспитательным фактором является социальная среда, и до тех пор, пока она будет таить в себе неразрешимые противоречия, последние будут вызывать трещины в самом хорошо задуманном и одушевленном воспитании» [2, с. 241, 267].

Однако, отмечал Л. С. Выготский, «менее всего следует представлять себе воспитательный процесс как односторонне активный и приписывать всю без остатка активность среде, сводя на нет активность самого ученика, учителя и всего приходящего в соприкосновение с воспитанием... В основу воспитательного процесса должна быть положена личная деятельность ученика, и все искусство воспитателя должно сводиться к тому, чтобы направлять и регулировать эту деятельность. <...> Учитель является с психологической точки зрения организатором воспитывающей среды, регулятором и контролером ее взаимодействия с воспитанником. <...> Вот почему на долю учителя в процессе воспитания выпадает тоже активная роль — лепить, кроить, кромсать и резать элементы среды, сочетать их самым раз-

личным образом, чтобы они осуществляли ту задачу, которая ему нужна. Таким образом, воспитательный процесс оказывается трехсторонне активным: активен ученик, активен учитель, активна заключенная между ними среда» [2, с. 82, 83, 89].

По существу, здесь заложены основы педагогики сотрудничества: учитель может целенаправленно воспитывать детей лишь при постоянном сотрудничестве с ними, с их средой, с их желаниями и готовностью действовать вместе с учителем. Общение взрослого с ребенком ответственно за создание «зоны ближайшего развития» личности ребенка — постепенное введение его в мир ответственных и все более усложняющихся человеческих отношений, в мир знания и культуры, в мир человеческих чувств и переживаний.

Л. С. Выготский утверждал, что моральное поведение есть поведение, воспитываемое таким же точно образом через социальную среду, как и всякое другое. И неоднократно подчеркивал, что следует признать бесплодными попытки морального обучения, что мораль должна составлять неотъемлемую часть всего воспитания в корне. А моральное воспитание должно совершенно незаметно раствориться в общих приемах поведения, устанавливаемых и регулируемых социальной средой. «Моральное поведение должно основываться не на внешнем запрете, а на внутренней “сдержке”. Не следует поступать в нравственном воспитании как в полицейских законах, когда мы избегаем какого-нибудь поступка, потому что боимся наказания, которое последует за ним... Не делать что-нибудь из-за боязни дурных последствий так же безнравственно, как и делать... Нравственным поведение всегда будет такое, которое связано со свободным выбором социальных форм поведения» [2, с. 259].

Нравственное развитие личности заключается в интериоризации моральных норм, то есть в превращении их во внутренние убеждения человека, регулятор его поведения. Отсутствие внешних запретов должно компенсироваться внутренними запретами. Моральные знания, не побуждающие ребенка, школьника, а затем и взрослого к моральному действию, становятся ширмой, за которой прячутся лицемерие и ханжество.

Л. С. Выготский пишет, что когда речь идет о моральных проступках детей, то правильнее говорить не об их моральной дефективности, а о социальной недовоспитанности или запущенности ребенка. «Никакой особой педагогики такие дети не требуют, никаких оградительных, исправительных и карательных мер, а только удвоенного социального внимания и учетверенного воспитательного воздействия среды» [2, с. 261].

Реализация идей Л. С. Выготского может помочь решить задачу, суть которой сформулировал еще В. В. Давыдов: как сформировать целостную человеческую личность, как придать образовательно-воспитательному процессу наиболее точное, социально оправданное направление. Очевидно, чтобы добиться этого, в каждом человеке надо «видеть личность», име-

ющую равное и неотъемлемое право на полноценное духовное развитие. Ребенок — это уже личность, но личность «в самом начале», и разгадку «ставшей» личности надо искать на ранних этапах ее развития, то есть в детстве [3, с. 111].

Не случайно Л. С. Выготский подчеркивал, что задача всякого творческого воспитания во всех нормальных случаях должна исходить из наличия величайших творческих возможностей человеческого существа и таким образом располагать и направлять свои воспитательные воздействия, чтобы развивать и воспитывать эти возможности.

Список литературы

1. Выготский Л. С. // Собр. соч. : в 6 т. Т. 3. — М., 1983.
2. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. — М., 1991.
3. Давыдов В. В. Личности надо «выделаться». С чего начинается личность / В. В. Давыдов. — М., 1979.

И. Б. Дьячук, директор лицея,
И. А. Воронцова, к. психол. н., доцент
(г. Калуга)

Идеи Л. С. Выготского как основа повышения психологической грамотности учителя в свете требований нового профессионального стандарта педагога

Идеи Л. С. Выготского являются фундаментальным источником для эффективной организации культурно-развивающей образовательной среды в общеобразовательных организациях. Обращаясь к требованиям новых федеральных государственных образовательных стандартов [4] начального и основного общего образования (ФГОС НОО и ФГОС ООО), следует заметить, что современное образование серьезное внимание уделяет повышению психологической грамотности педагогов. Грамотность в вопросах психологии является необходимым условием нормального развития ребенка с учетом его потребностей, психофизиологических, интеллектуальных и творческих способностей. Методы обучения и воспитания на практике иногда рассматриваются в виде отдельных направлений. Конечно, все они направлены на воспитание человека, но они разрознены, не носят целостный характер. Современные образовательные стандарты уделяют особое внимание личностному развитию учащихся, где образовательный процесс школы рассматривается в единстве урочной, внеурочной и внешкольной деятельности. Обращаясь к идеям Л. С. Выготского, можно

выделить главную и основную концептуальную идею, которая показывает первооснову воспитания, — это создание культурно-развивающей среды. Л. С. Выготский отмечал: «Менее всего следует представлять себе воспитательный процесс как односторонне активный и приписывать всю без остатка активность среде, сводя на нет активность самого ученика, учителя и всего приходящего в соприкосновение с воспитанием... В основу воспитательного процесса должна быть положена личная деятельность ученика, и все искусство воспитателя должно сводиться к тому, чтобы направлять и регулировать эту деятельность... Учитель является и контролером ее взаимодействия с воспитанником... Вот почему на долю учителя в процессе воспитания выпадает тоже активная роль — лепить, кроить, кромсать и резать элементы среды, сочетать их самым различным образом, чтобы они осуществляли ту задачу, которая ему нужна. Таким образом, воспитательный процесс оказывается трехсторонне активным: активен ученик, активен учитель, активна заключенная между ними среда» [1, с. 82, 83, 89]. Таким образом, обращаясь к созданию образовательной среды в лицее, мы заметили, что необходимо в целостности рассматривать потребности ребенка, его способности и создавать такую вариативную развивающую среду, которая, учитывая все индивидуальные особенности школьника, позволила бы ему эффективно развиваться средствами урока и внеурочной (воспитательной) деятельности по принципу обогащения как по горизонтали (расширение возможностей развивающей среды школы в сотрудничестве с учреждениями дополнительного образования и учреждениями культуры), так и по вертикали (углубление по избирательным способностям с проведением профессиональных проб). Именно поэтому, основываясь на работах Л. С. Выготского, необходимо создавать целостную систему психолого-педагогического сопровождения образовательной деятельности учащихся. «Каждая наша способность работает на самом деле в таком сложном целом, что, взятая сама по себе, не дает и приблизительного представления о настоящих возможностях ее действия» [1, с. 230]. В МБОУ «Лицей № 36» г. Калуги образовательная развивающая среда построена на принципах индивидуализации [3, с. 7]. Индивидуализация образования в лицее на основе уровневого подхода и разнообразия вариантов индивидуальных учебных планов (ИУП) предоставляет каждому учащемуся возможность сформировать индивидуальный образовательный маршрут (ИОМ) с учетом его познавательных потребностей, индивидуальных психофизиологических особенностей и способностей, образуя тем самым вариативную развивающую образовательную среду.

Универсальная образовательная среда лицея представлена следующим образом:

— *традиционная образовательная среда*, существующая во всех школах, связана с коллективным способом обучения одновозрастных групп детей. Это основа обучения и начальная часть любой вариации;

— *индивидуальная образовательная среда* связана с обучением одного ребенка чаще всего по запросу его семьи или самого ученика, если семьи выбрали индивидуальный режим (темп) образования;

— *избыточная образовательная среда* — для удовлетворения запросов одаренных и высокомотивированных учащихся;

— *обогащенная образовательная среда* — для учащихся предпрофильных и профильных групп;

— *адекватная образовательная среда* — для учащихся, имеющих проблемы со здоровьем и трудности в обучении;

— *адаптивная образовательная среда* — для учащихся, испытывающих трудности психологического и социального характера.

Алгоритм моделирования любой среды одинаков. Составляющими ее являются учебная деятельность, внеурочная деятельность и целенаправленное тьюторское сопровождение. Начало любой модели — это запрос: он может поступить от учащегося, от родителей, от педагога или администрации. Под каждый персональный запрос определяются образовательные цели и система мероприятий, с помощью которых хотелось бы получить желаемые результаты. Каждый индивидуальный маршрут сопровождает тьютор (при необходимости подключается психолог), и обучение идет по индивидуальным расписаниям образовательной деятельности. Новый профессиональный стандарт педагога отражает структуру его профессиональной деятельности: обучение, воспитание и развитие ребенка. В соответствии со стратегией современного образования в меняющемся мире он существенно наполняется психолого-педагогическими компетенциями, призванными помочь учителю в решении новых стоящих перед ним проблем. Именно поэтому так важно, чтобы каждый педагог овладел навыками в области психологии, так как эффективность образовательной деятельности педагога заключается не только в наличии компетентностей в области педагогики, но и в грамотном сопровождении образования ребенка с учетом его индивидуальных особенностей, то есть необходимо системное психолого-педагогическое сопровождение. Целью программы (табл. 1) методического совершенствования в рамках лицея является развитие профессиональной и психологической компетентности учителя, способного эффективно использовать вверенные ему человеческие ресурсы, использование в работе новейших достижений психолого-педагогической науки, активных форм обучения и воспитания, способствующих личностному развитию каждого учащегося.

Сфера применения слушателями полученных профессиональных компетентностей, умений и знаний — организация образовательной деятельности на основе психолого-педагогических знаний и многоаспектной оценки качества образования.

Таблица 1

Основные направления внутрилицейской программы повышения психологической грамотности педагогов

Темы повышения квалификации	Содержание тематического материала
Методология современного урока (занятия, курса). Психологические основы обучения	Образование как многоаспектный феномен. Основные направления современного образования (Л. С. Выготский, Д. Б. Эльконин и В. В. Давыдов, П. Я. Гальперин, А. М. Матюшкин и др.). Психологическая характеристика различных систем обучения (проблемное обучение, программированное обучение и др.)
Проектирование (тип, вид, форма) современного урока и внеурочного (воспитательного) занятия, позволяющего активизировать познавательные процессы школьников	Понятие педагогической технологии. Технологии дифференциации и индивидуализации обучения. Технологии группового и коллективного взаимодействия. Технологии творческого развития личности и учебного проектирования. Психологические закономерности усвоения учебного материала. Стили учебной деятельности. Мотивы учебно-воспитательной деятельности учащихся
Психологические особенности воспитания школьника, воспитание гражданина. Социально-психологические закономерности формирования коллектива и воспитание в нем учащихся	Понятие о социальной группе и коллективе. Социальный статус учащегося в классе. Стадии развития классного коллектива. Психологические особенности воспитания школьников в коллективе. Психологические аспекты духовно-нравственного воспитания. Психологические аспекты воспитания у учащихся стремления к самосовершенствованию. Психолого-педагогические основы профессионального самоопределения учащихся. Психология конфликтов
Система психолого-педагогического мониторинга образовательной деятельности учреждения	Уровни (этапы) психолого-педагогического анализа урока и внеклассного занятия. Контроль и оценка в современном образовании, основные инновационные тенденции. Педагогические и психологические тесты, их виды и предназначение. Мониторинг качества школьного образования. Этапы, виды и уровни проведения мониторинга образования, пользователи и исполнители, доступ к информации. Рекомендации по психолого-педагогическому сопровождению образовательного процесса

Список литературы

1. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. — М. : Педагогика, 1991. — 480 с.
2. Дубровина И. В. Идеи Л. С. Выготского о содержании детской практической психологии / И. В. Дубровина // Электронный журнал «Психологическая наука и образование» [Электронный ресурс]. — Режим доступа: www.psyedu.ru (дата обращения: февраль 2016).
3. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ. — М. : УЦ «Перспектива», 2013.
4. Фундаментальное ядро содержания общего образования : проект / под. ред. В. В. Козлова, А. М. Кондакова. — М. : Просвещение, 2009. — 48 с. — (Стандарты второго поколения).

В. В. Ермакова, старший преподаватель
(г. Тула)

К вопросу о психологическом здоровье педагогов в условиях модернизации образования как целостном явлении

В современном изменяющемся российском обществе, характеризующемся нестабильностью социально-экономической жизни, повышаются требования к качеству жизни и к самой профессиональной деятельности в том числе. В то же время усиливается воздействие стрессогенных факторов, таких как увеличение темпа современной жизни и объема получаемой информации, виртуализация общества, ухудшение экологической обстановки, природные и техногенные катаклизмы. Все эти факторы приводят к значительному увеличению нарушений нервно-психического характера не только у детей, но и у взрослых. К тому же в связи с введением федеральных государственных образовательных стандартов повышаются требования к профессиональным компетенциям педагогов, к их знаниям, умениям, к способности выдерживать различные стрессогенные ситуации и с легкостью выходить из них. Отпечатки нервно-психических переживаний, а также влияние дистресса проявляются в негативном отношении к работе, иногда даже к самим детям, постоянной усталости, рассеянности, снижении результатов профессиональной деятельности, неудовлетворенности. Именно поэтому профессиональный и личностный потенциал и успешность труда педагога стоит рассматривать через его психологическое здоровье. Ухудшение психологического здоровья педагога снижает эффективность обучения и воспитания, повышает конфликтность во взаимоотношениях как с коллегами, так и с детьми и их родителями, что, в свою очередь, способствует возникновению и закреплению негативных черт характера и в структуре профессиональных качеств.

Таким образом, знание закономерностей сохранения и укрепления психологического здоровья в педагогической деятельности, умение управлять собственными негативными эмоциями и состояниями, а также овладение приемами и способами психологической саморегуляции являются важными компонентами успешной профессиональной деятельности любого педагога. Во второй половине XX века, главным образом в рамках гуманистической и трансперсональной психологии, началась систематизированная разработка психологических концепций здоровья такими учеными, как Г. Олпорт, К. Роджерс, Э. Г. Эйдемиллер, В. П. Казначеев, А. Л. Гройсман, И. В. Дубровина, О. С. Васильева, Г. С. Никифоров. И, по мнению многих ученых, поддержание психологического здоровья — одна из главнейших составляющих профессионального здоровья педагога. Для понимания, что же есть на самом деле психологическое здоровье, нам крайне необходимо провести дифференциацию понятий психического и психологического здоровья. Стоит отметить, что еще в своих исследованиях А. Н. Леонтьев говорил, что «личность необходимо разделять, разводить с "психическим". Человек может быть вполне психически здоровым (хорошо запоминать, мыслить и т. п.) и одновременно быть личностно ущербным, больным (не координировать, не направлять свою жизнь к достижению человеческой сущности, разобщаться с ней, удовлетворяться суррогатами)» [1]. По мнению И. В. Дубровиной, психологическое здоровье составляет полноценное психическое развитие на всех этапах онтогенеза. Состояние психологического здоровья является производным от процесса поэтапного приобщения индивида к родовой человеческой сущности и на этой основе — саморазвития субъективности, совершенствования самобытия. Другими словами, здоровые люди в психологическом смысле — это люди с высокой степенью самоактуализации. А на социальном уровне психологическое здоровье определяется системой социальных отношений, в которые вступает человек как общественное существо. Значимыми для человека становятся условия протекания социальных отношений, определяемые нормами морали, права, ценностными ориентациями и нравственностью [3]. Выделяют следующие критерии психологического здоровья на социальном уровне: уровень социальной адаптации и адекватность реакций человека на внешние воздействия (В. Н. Мясищев); адекватное восприятие социальной действительности, интерес к окружающему миру; направленность на общественно полезное дело; альтруизм; ответственность; эмпатия; бескорыстие; культура потребления (Г. С. Никифоров); способность к целеполаганию и достижению поставленных целей [2]. Психологическое здоровье на экзистенциальном (глубинном) уровне жизнедеятельности предполагает ориентацию человека на свой глубинный внутренний мир, формирование доверия своему внутреннему опыту, обновленных, духовных отношений с внешним миром. Основной критерий и показатель психологического здоровья на экзистенциальном уровне жизнедеятельности — наличие смысла

жизни. Именно наличие смысла жизни определяет устремления человека к идеалу, осуществление которых сопряжено, как правило, с борьбой идеала и действительности. На наш взгляд, психологическое здоровье также тесно связно и с нравственным здоровьем, так как оно является одним из компонентов духовного здоровья. Нравственное здоровье — состояние удовлетворенности личности, осознающей соответствие своих нравственных ценностей социальным нормам, принципам, идеалам как достижение идентичности с превалирующими в обестве нормами и идеалами. Изучение нравственного здоровья подразумевает анализ нравственных чувств, моральной позиции, нравственных привычек, нравственного самоконтроля. Итак, психологическое здоровье можно рассматривать как систему, включающую следующие компоненты: аксиологический, инструментальный, потребностно-мотивационный. Аксиологический компонент представлен ценностями собственного «Я» человека и ценностями «Я» других людей. Ему соответствует как абсолютное принятие самого себя при достаточно полном знании себя, так и принятие других людей вне зависимости от пола, возраста, культурных особенностей. Инструментальный компонент предполагает владение человеком рефлексией как средством самопознания, способностью концентрировать свое сознание на себе, своем внутреннем мире и своем месте во взаимоотношениях с другими.

Таким образом, психологическое сопровождение процесса сохранения и укрепления психологического здоровья педагогов является одной из первоочередных задач. Все вышесказанное позволяет говорить о необходимости психологической помощи и поддержки педагогов как профессиональной группы с низкими показателями психологического здоровья. Приоритетным направлением в решении этой задачи, на наш взгляд, должна стать актуализация восприятия педагогами своего профессионального здоровья как важнейшей личностной ценности. Другим важным направлением должно стать изменение отношения к проблеме и активная позиция, направленная на повышение стрессоустойчивости, в отношении здоровья у каждого педагога, изменения своей самооценки, уровня самопринятия, снижения уровня тревожности, самоагрессии. Все сказанное позволяет утверждать, что наиболее важным аспектом в модернизации современного образования является внедрение психологической культуры в работу педагогов различных образовательных организаций. Необходимо разработать реальный план мероприятий, связанных с повышением психологических знаний в области психологического здоровья, в области современных технологий, повышающих уровень психологического здоровья. Нужно организовать курсы повышения квалификации, мастер-классы, научно-практические семинары, тренинги, постоянно действующие ассоциации психологов и педагогов образовательных организаций, которые смогли бы обеспечить преемственность между составляющей психолого-педагогических исследований и их практической стороной.

Список литературы

1. Братусь Б. С. Аномалии личности / Б. С. Братусь. — СПб. : Питер, 2004. — 304 с.
2. Дубровина И. В. Руководство практического психолога: психическое здоровье детей и подростков в контексте психологической службы / И. В. Дубровина. — М. : Академия, 1998. — 186 с.
3. Психология здоровья / под ред. Г. С. Никифорова. — СПб. : Питер, 2003. — 607 с.

М. В. Ермолаева, д. психол. н., профессор
(г. Москва)

Психологический потенциал прародителей в воспитании детей

Проблема взаимоотношения поколений достаточно давно привлекает к себе внимание специалистов, однако потенциал прародителей как воспитателей изучен недостаточно. Кризисная ситуация выхода на пенсию может быть пережита и отрефлексирована пожилым человеком таким образом, что станет причиной трансформации у него смыслового поля, создания новых смысловых предположений и выстраивания новых смысловых ориентиров. Эти процессы могут стать «запускающим моментом» комплексной динамики смысловой сферы, когда «происходит иерархизация мотивов, возникает рефлексия, складывается обобщенное отношение к жизни, расширяется ценностно-смысловое пространство личности, выстраиваемая единая жизненная линия и выявляются противоречия между нею и жизненными обстоятельствами, создается направленность на цели, связанные с отдаленным будущим» [1, с. 94].

В процесс рождения и изменения смысловых образований личности пожилого человека вносит вклад ситуация контакта с иным смысловым миром — миром ребенка, который начинает развиваться очень рано. А. В. Запорожец с сотрудниками зафиксировали одно из наиболее ранних проявлений этой линии развития — смещение эмоционального сопровождения деятельности от ее конца к началу по мере ее освоения. Тем самым постепенно становится возможна оценка смысла деятельности в режиме предвосхищения, то есть перед ее началом, в плане представления: «Ребенок мысленно занимает определенную позицию в предлагаемых обстоятельствах, совершает известные воображаемые действия, проигрывает в идеальном плане различные варианты взаимоотношений с окружающими и таким образом получает возможность не только заранее представить, но и пережить смысл данной ситуации, предпринимаемых действий и их возможных последствий для себя и для окружающих

его людей» [3, с. 67]. На базе этого смыслового новообразования в конце дошкольного возраста у ребенка возникает первый схематичный абрис цельного детского мировоззрения (Д. Б. Эльконин). Ребенок не может существовать в хаосе — все, что он воспринимает, он пытается осмыслить, увидеть закономерные отношения. Эта первичная модель является основой смысловой регуляции как таковой. Смыслообразование ребенка осуществляется в воображаемом плане. Д. А. Леонтьев [4] считает, что воображение создает «зону ближайшего развития» личности в целом. Однако, по мнению автора, в силу целостности смысловой сферы личности те смысловые образования, которые проявляются в плане воображения, не изолированы от тех смысловых образований, которые регулируют практическую деятельность.

Ценности личности пожилого человека в ситуации потери значимого места в обществе могут внести «личностный вклад» в смыслообразование ребенка. Вопрос о механизмах трансляции смыслов является недостаточно исследованным. Д. А. Леонтьев [4] отмечает, что направление процессов смыслообразования определяется познавательным отражением «иной логики», носящей метафорический характер и объективированной в мифах и сказках, в которых осуществляется отражение не мира как такового, а мира в его единстве с субъектом.

По нашему мнению, диалог поколений детей и пожилых людей, обеспечивающий смыслообразование, осуществляется в ходе трансляции жизненного опыта последних [2]. Жизненный опыт — это смыслообразующая структура личности, которая включает ценностный опыт, опыт активации, ориентирующий человека в собственных возможностях, операциональный опыт, мудрость, опыт сотрудничества и смыслообразования [2]. Расширение и трансляция жизненного опыта — это творческий акт создания особого языка описания мира. Этот язык не поддается концептуализации, но уступает метафоризации. Медиатором жизненного опыта и мудрости пожилого человека становится сказка, рассказываемая им ребенку.

Для детей метафорический язык сказок органичен и понятен. Сказка опосредствует смыслопорождение и того, кто ее рассказывает, и того, кто ее слушает. Посредством метафоры в сказке разрешается противодействие линий формирования нравственных понятий у ребенка и взрослого. Путь ребенка: образ — желание — чувства — мысль (понятие), у взрослого это превращение проходит обратный путь. У взрослых форма, которая передает понятие добра и зла, не является образной. Нравственная форма, выраженная в понятиях, скучна и не способна вызвать «взрыв» поступка. Ценности и смыслы, презентированные в метафорической форме, включают глубинные механизмы и движения (возможно, за счет архетипических элементов). В метафорической форме мифа и сказки выявляется жизненный смысл в целом. Детство вспоминается уже взрослым людям

бабушкиными сказками, теплотой и загадочностью мира, который в них отражался. Известны исследования, когда дети, поставленные перед выбором, предпочли бабушкину сказку сказкам, прочитанным мамой или профессиональными актерами.

Нельзя не отметить, что для пожилого человека сказка также становится медиатором смыслопорождения, благодаря которому развивается жизненный смысл передачи мудрости и опыта и ценность себя как носителя этих качеств. Уместно вспомнить, что эта смысловая функция имеет глубинные корни, отмеченные, например, К. Г. Юнгом, — архетипический образ мудреца ассоциируется с пожилым возрастом или старостью.

Метафорический язык является средством осуществления глубинного диалога ребенка и пожилого человека. Этот язык образов помогает ребенку осмысливать не только предметный, но и социальный мир, делая его для ребенка более предсказуемым, близким и понятным. Работа смыслопорождения является очень медленной, постепенной, но у пожилого человека есть возможность и желание ее осуществлять (это неоднократно отмечалось в геронтопсихологической литературе). Очевидно, что готовность пожилого человека к диалогу с ребенком определяется наличием у первого не только свободного времени и желания, но и развитой психологической культуры, коммуникативной компетентности и обширных знаний о закономерностях развития личности в онтогенезе.

Исследования показали, что пожилой человек может вступить в глубинный, смыслопорождающий диалог с ребенком, — его нравственная мудрость стремится к трансляции, а жизненный опыт выступает как дар ребенку: он опосредует процесс воспитания и нравственного развития малыша. В этой связи следует вспомнить мнение С. Л. Рубинштейна, раскрывающее аксиологическое основание ответственности в положениях о воспитании человека: «Отвечая на вопрос, как воспитывать, мы говорим о том, что поведение людей само строится в той или иной мере как воспитание, не в смысле менторства, поучения или выставления себя в качестве образца для других людей, 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. Отсюда ответственность за всех других людей и за свои поступки по отношению к ним» [5, с. 386].

Список литературы

1. Вайзер Г. А. Смысл жизни и возраст. Психолого-педагогические и философские аспекты проблемы смысла жизни / Г. А. Вайзер ; под ред. В. Э. Чудновского. — М. : Психологический институт РАО, 1997. — С. 91–110.

2. Ермолаева М. В. Психолого-педагогическое сопровождение пожилого человека / М. В. Ермолаева. — М. : Моск. психол.-соц. ин-та, 2011. — 464 с.

3. Запорожец А. В. К вопросу о генезисе, функции и структуре эмоциональных процессов у ребенка / А. В. Запорожец, Я. З. Неверович // Вопросы психологии. — 1974. — № 6. — С. 59–73.

4. Леонтьев Д. А. Психология смысла / Д. А. Леонтьев. — М. : Смысл, 2003. — 487 с.

5. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. Человек и мир / С. Л. Рубинштейн. — СПб. : Питер, 2003. — 512 с.

М. А. Ерофеева, к. пед. н., доцент
(г. Коломна)

Гендерная культура студентов — будущих учителей

Одна из основных задач профессиональной подготовки будущих учителей (воспитателей, социальных педагогов) к гендерному воспитанию — целенаправленное формирование культуры пола у студенческой молодежи средствами воспитания культуры досуга, здорового образа жизни, нравственной и семейной культуры. Исходной позицией является рассмотрение *гендерной культуры как объективированной и субъективированной этноэгалитарной идеологии взаимодействия женщин и мужчин* на основе ценностей этнокультуры. Отсюда гендерная культура студентов рассматривается в контексте общенациональной идентичности и на основе принципа этосообразности образовательного процесса. В этом подходе нами применяется положение А. И. Пригожина об учете особенностей менталитета, традиций народа, подчеркивающего, что «управленческие решения всех рангов необходимо просчитывать на этосообразность. Оценивать, предвидеть их судьбу после запуска в конкретную социальную среду» [3, с. 34].

Дидактическая и развивающая роль этнокультуры интегрируется через теоретические знания в сознание, на уровне которого закрепляется в виде убеждений, преломляется в практической педагогической деятельности. Формируемая таким образом гендерная культура индивида, погруженная в социальную и педагогическую практику, по сути, охватывает все сферы жизни: общественную, профессиональную, семейную — на принципах доверия, взаимоуважения, равноправия полов. Тем самым нами обосновывается методология формирования гендерной культуры студентов в рамках эгалитарной концепции. Исходя из этого, гендерная культура трактуется как фактор эффективности профессиональной готовности.

Во-первых, понимая гендерные ценности равенства полов как движущую силу преобразования в обществе, подчеркнем стабилизирующую роль гендерной культуры в формировании и развитии образовательной адаптивно-генеративной среды вуза. Это содействует гендерному сотрудничеству, коммуникациям как образовательной и социокультурной

трансмиссии идеологии гендерного равенства в контексте традиций, ценностей общества.

Во-вторых, феномен гендерной культуры студентов становится объектом измерения на уровне выявления ценностного отношения личности к проблемам социокультурного и образовательного взаимодействия полов, поскольку, как отмечает российский философ Н. И. Андреева, ценности обладают критериальным свойством «гендерного измерения социокультурной реальности». Как пишет в этой связи Н. И. Андреева, «чем выше уровень социокультурного развития общества, тем выше уровень культурного взаимодействия между полами. И наоборот, чем выше уровень гендерной культуры, тем выше уровень развития общества» [1, с. 13]. Нами разделяется подход Н. И. Андреевой к пониманию социальной детерминации феномена гендерной культуры. Гендерная культура трактуется как совокупность социокультурных идей, теорий, норм и правил, существующих в данном обществе по гендерной проблеме, а также формы их реализации, выраженные в общественном бытии.

Н. И. Андреева раскрывает структуру данного феномена: «Гендерная культура имеет два компонента: материальный и духовный. Основой духовного компонента гендерной культуры является гендерное сознание: общественное и индивидуальное. Основой материального компонента гендерной культуры является общественное бытие. Гендерная культура проявляется во всех сферах жизни общества: экономической, политической, социальной, духовной» [1, с. 12].

Гендерная культура рассматривается нами как интегративная составляющая всех видов образовательной деятельности: учебной, внеучебной, научно-образовательной, творческой, социально-практической, педагогической, культурно-досуговой, здоровьесберегающей и т. д. Такой подход позволяет выработать гендерную культуру личности как основополагающую характеристику с учетом категории пола, основанную на мировоззрении этноэгалитарного типа, общенациональной идентичности, активной созидательной деятельности, равноправных отношениях в частной и общественной сфере.

Критериями гендерной культуры студентов выступают следующие параметры: сознание этноэгалитарного типа; гендерная идентичность в контексте общенациональных ценностей; гендерологические, феминологические, правовые знания в сфере межкультурного взаимодействия полов; профессиональная и социальная активность как ценностное отношение к институтам общества, семье, традициям, истории, культуре, противоположному полу, к самому себе.

Концептуальное переосмысление современной теории и практики воспитания культуры пола студентов необходимо в рамках мировоззренческой парадигмы социального здоровья, положения которой выработаны Всемирной организацией здравоохранения и приняты Организацией

Объединенных Наций как стратегии педагогической деятельности в сфере гендерного воспитания школьников.

Уточним, что данная парадигма в качестве компонентов интегрирует концепты, отражающие факторное влияние на динамику формирования активности студентов в процессе образовательной деятельности:

— *знаниевый* как осознание психофизиологических особенностей с учетом половой принадлежности, что означает сохранение и поддержание здоровья, профилактику заболеваний, вредных привычек, активный полноценный отдых и социокультурное развитие;

— *мотивационный* как самопознание своей природы, уникальной самости как источника развития, нравственного и профессионального самоопределения, самореализации и самосовершенствования;

— *практико-педагогический* как активная профессиональная деятельность через освоение ценностей этнокультуры, гендерных ценностей, социальных ролей, равноправных, равноответственных моделей поведения.

В исследованиях Г. Алмонда, Б. П. Битинаса, Э. Гидденса, Я. Л. Коломинского, Д. С. Лихачева, П. Т. де Шардена, К. Т. Ясперса и других обосновывается социальная философия жизнедеятельности, в основе которой — диалектика труда, супружества, досуга, познания, творчества и саморазвития гендерной субъектности индивида. Принцип аксиологического плюрализма существующих концепций воспитания актуализирует задачу формирования гендерной культуры студентов в контексте ценностей этноэгалитарной мировоззренческой парадигмы. Это означает, что гражданско-политическое воспитание в университете необходимо осуществлять как этнокультурную идентификацию с учетом категории пола. Назначение учебных заведений как основных агентов гендерной социализации состоит в формировании интеллектуально-творческой образовательной среды социального развития молодежи и обеспечении функций социального контроля путем адаптивного, избирательного воздействия на значимые сферы жизнедеятельности: психосексуальную, эмоционально-волевую, регулятивно-нравственную.

Вот почему формирование гендерной культуры студентов понимается как фактор мотивации с учетом целостности гендерной субъектности в единстве природного, социального, профессионального, эмотивно-волевого начал структуры личности. Отсюда следует актуальность концептуальной модели формирования гендерной культуры студентов как цели профессиональной подготовки к гендерному воспитанию детей, этноидентификации на основе ценностей любви, семьи, брака, нравственного и физического целомудрия. Именно такой подход позволяет решать актуальные задачи эффективности готовности студентов в гендерном измерении [4]. Предлагаемая модель формирования гендерной культуры студентов [2] разработана на основе комплексного анализа исследований различных отраслей знания: новейшей философии, социологии, политологии, медицины, возрастной и социальной психологии, методологии об-

разования и воспитания, дидактики высшей школы. Это позволило в рамках данного направления работы обосновать гендерную методологию формирования культуры пола личности через реализацию взаимосвязанных направлений воспитательной деятельности: этико-мировоззренческого, профессионально-адаптационного, социально-координационного.

Список литературы

1. Андреева Н. И. Гендерный фактор в современном российском обществе : автореф. дис. ... д-ра филос. наук / Н. И. Андреева. — Нальчик, 2002. — 43 с.
2. Ерофеева М. А. Педагогическая система профессиональной готовности студентов к гендерному воспитанию школьников : монография / М. А. Ерофеева. — М. : Экон-информ, 2015. — 320 с.
3. Пригожин А. И. Российский этос: обогащение или лечение / А. И. Пригожин // Общественные науки и современность. — 2006. — № 2. — С. 33.
4. Erofeeva M. Gender culture as a means of motivation for students' professional commitment to gender upbringing of schoolchildren / M. Erofeeva, K. Khomutskii, R. Ershova // Пензенский психологический вестник. — 2015. — Вып. 2 (5). — С. 154–168. — doi: 10.17689/psy-2015.2.12 [Electronic resource]. — Access mode : http://www.psychology-news.ru (date of access: 25.01.2016).

Т. А. Жалагина, д. психол. н., профессор,
Л. Ж. Караванова, д. психол. н., доцент
(г. Тверь)

Психологическая культура личности будущего социального работника как основа профессиональной подготовки

В современном социуме низкая психологическая культура, психологическая неграмотность общества создают условия, при которых любой из нас может потерять главное — ценность человеческих отношений в жизненном пространстве социального бытия. Эмоциональная глухота к чужому горю, циничность приводят к тому, что «на первый план выдвигаются такие ценности, как деньги, вещи, власть... Триада этих ценностей может иметь негативные последствия, ибо она напрямую ведет к разложению общества и растлению личности» [2, с. 47].

По мнению И. В. Дубровиной, для личности сутью психологической культуры является «потребность и умение человека использовать психологические знания в контексте оплодотворения их общечеловеческими ценностями. Центрообразующим моментом психологической культуры личности является понимание и уважение уникальности, сложности и ценности человека как такового, его жизни, его внутреннего мира» [4, с. 6].

Особенно значимо наличие психологической культуры у представителей человекоориентированных профессий, по Е. А. Климову — профессий «человек — человек» [7]. Профессия «социальный работник» — одна из них. Деятельность социальных работников направлена на оказание помощи разным слоям населения и связана с психолого-социальной поддержкой или психолого-социальным сопровождением лиц, оказавшихся в сложных, кризисных жизненных (профессиональных в том числе) ситуациях [5]. Традиционно всех обратившихся за помощью к социальным работникам называют клиентами.

Профессиональная деятельность социальных работников позволяет признать в качестве доминантной среди профессионально значимых ценностей ориентацию на собственное профессионально-личностное развитие клиентов в процессе реализации социального творчества.

Наиболее динамичным, ведущим, стержневым образованием, определяющим готовность к социальной деятельности, является психологическая культура личности, основанная на признании ценности внутреннего мира и многообразия проявлений личности клиента (особенности деятельности социального работника). Эффективность деятельности социального работника, оказывающего помощь и поддержку незащищенным и слабозащищенным слоям населения (пенсионерам, одиноким старикам, инвалидам, беженцам и др.), во многом зависит от самого социального работника, от его умений, опыта, личностных качеств. В основе взаимодействия социального работника и клиента находится стремление к пониманию клиента, способность быть терпимым, снисходительным к поведению и его образу жизни. Несмотря ни на что, социальный работник должен уметь общаться, быть вежливым и приветливым. Основу психологической культуры личности социального работника составляет способность сострадать, сопереживать, сочувствовать, содействовать, поступать великодушно.

Профессиональная подготовка студента — это процесс, направленный на присвоение психологической грамотности, а суть психологической культуры личности — это потребность и умение человека использовать психологические знания в профессиональной деятельности. Центральное место в психологической культуре личности занимает понимание и уважение уникальности, сложности и значимости человека, его жизненного пространства, внутреннего мира. «Способность человека к переживанию, сопереживанию, способность сострадать, сочувствовать, содействовать, поступать великодушно — являют собой суть тончайших человеческих взаимоотношений и составляют основу психологической культуры личности» [4, с. 6]. Психологическая культура — это суть человека, богатство его эмоциональной сферы, которое позволяет ему воспринимать и понимать чувства и переживания других людей, сострадать им, испытывать чувства совести, стыда, благодарности [там же, с. 6].

Выработанная Правительством РФ Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года опирается на «систему духовно-нравственных ценностей, сложившихся в процессе культурного развития России, таких как человеколюбие, справедливость, честь, совесть, воля, личное достоинство, вера в добро и стремление к исполнению нравственного долга перед самим собой, своей семьей и своим Отечеством» [10].

Согласно концепции социального воспитания А. В. Мудрика [9], духовно-нравственная ориентация будущего социального работника — это интегративная характеристика его как представителя социальной деятельности, определяющей в целом личностную и социально-профессиональную позицию специалиста.

При подготовке социального работника в качестве базовой, системообразующей определена ориентация на личностный подход в воспитании, представленная совокупностью установок: на человека как на цель; сотрудничество со студентами и готовность к диалогу в общении и взаимодействии; рефлексивное отношение к себе и клиентам; адекватное эмпатическое понимание клиентов. Таким образом, «интеграция психологических, педагогических и социальных условий в высшем учебном заведении создает основу для воспитания психологической культуры личности», которая включает в себя «потребность и умения использовать психологические знания в профессиональной деятельности» [4, с. 8].

В результате освоения психологических дисциплин студенты обучаются умению соединять социальные представления с психологическими знаниями, не противопоставляя одно другому, а дополняя их. Психологические дисциплины вводят студентов в смысловое поле их профессиональной деятельности в социальных учреждениях. Данные дисциплины способствуют формированию профессионализма с одновременным развитием личности, формируют целостное мировоззрение студентов.

В процессе развития специалиста осваиваемое студентом научное знание предстает не в онтологическом и гносеологическом значении, а в ценностном, то есть в отношении самого студента к научному знанию. Формирование готовности будущего социального работника к профессиональному развитию имеет смысл лишь тогда, когда осмысленные и осознанные им духовно-нравственные ценности, образующие основу профессиональной деятельности, становятся ориентирами по приобщению к системе ценностей и освоенные ценности начинают принимать форму мотива, цели деятельности. В этом случае развитие духовно-нравственных ценностей происходит в контексте приобщения студента к ценностям, образующим содержание профессиональной деятельности. Таким образом, наряду с профессиональной готовностью к социальной деятельности работнику со-

циальной сферы необходимо психологическое образование, являющееся важным для духовно-нравственного развития личности будущего социального работника.

Формирование духовно-нравственных ценностей социального работника осуществляется и в процессе прохождения им практики. Практическая подготовка студентов, будущих социальных работников, в Тверском государственном университете осуществляется в социальных учреждениях и организациях г. Твери и Тверской области. Все виды практики вооружают будущего специалиста опытом практических отношений и умениями социального взаимодействия в учреждениях социальной защиты населения. Специфика социально ориентированного взаимодействия отрабатывается в центрах реабилитации детей и подростков с ограниченными возможностями, центрах занятости населения, детских подростковых центрах, домах-интернатах для престарелых и инвалидов, комплексных центрах социального обслуживания населения и т. д. [6].

Профессиональная составляющая не должна затмевать духовно-нравственную роль практики, имеющую большое значение при подготовке специалистов по социальной работе. Поэтому при ее организации необходимо предусмотреть не только максимальные возможности для профессионального обучения, но и возможность развития эмпатических качеств будущих специалистов социальной сферы [1].

Развитие эмоциональной способности к сопереживанию, сочувствию приводит к актуализации теплоты, заботы о другом, а высокий уровень эмпатии формирует отзывчивость, доброжелательность. Л. П. Выговская так характеризует пять уровней проявления эмпатического отношения: первый (низший) уровень — это отношение индифферентности, игнорирования, нетерпимости, раздражения, враждебности; второй уровень — пассивно отрицательное отношение к чувствам других; третий — пассивно положительное отношение к другому; четвертый — ситуативно положительное отношение к другому, выражающее внутреннее содействие ему в собственных переживаниях; пятый (высший) — устойчивое положительное отношение к другому, реальная помощь ему в проблемных ситуациях. По мнению Л. П. Выговской, высший уровень эмпатического отношения и характеризует высоконравственного человека [3, с. 20–27]. Студенты, обучающиеся по направлению «социальная работа», так описывают свое эмпатическое отношение к детям-инвалидам, находящимся в Центре реабилитации детей и подростков с ограниченными возможностями: до практики они не задумывались о «чужом» горе и отношение их характеризовалось индифферентностью, игнорированием; после первой практики появилось отношение сочувствия, ситуативно положительное отношение к особым детям; в процессе прохождения второй практики наблюдалось

устойчивое положительное отношение к другому, сопровождавшееся оказанием реальной помощи. Таким образом, в ходе профессионального обучения и социальной профессионализации личности происходит нравственный скачок в развитии личности, формирование готовности к профессиональной деятельности.

Однако формирование психологической культуры личности студента в большой степени зависит от уровня профессиональной и психологической культуры преподавателей. Ю. М. Лотман подчеркивал, что педагог призван создать вокруг себя атмосферу культуры, которая производит культуру [8].

Психологическая культура преподавателей образует культурную среду — духовное поле единомышленников, ориентированное на формирование духовно-нравственных ценностей компетентного специалиста.

Список литературы

1. Андреева Г. М. Социальная психология / Г. М. Андреева. — М., 1997.
2. Буева Л. П. Проблемы нравственной культуры и развитие детей России / Л. П. Буева // Государство и дети: реальность России : материалы междунар. науч.-практ. конф. — М., 1995.
3. Выговская Л. П. Эмпатичные отношения младших школьников, воспитывающихся вне семьи / Л. П. Выговская // Психологический журнал. — 1996. — Т. 17. — № 4.
4. Дубровина И. В. Психологическая культура личности как феномен / И. В. Дубровина // Вестник Мининского университета [Электронный ресурс]. — 2013. — № 1. — Режим доступа: http://www.mininuniver.ru/scientific/scientific_activities/vestnik/lastissue (дата обращения: 16.03.2016).
5. Жалагина Т. А. Структурно-организационные условия психолого-педагогического сопровождения одаренных детей : коллективная монография / под ред. Т. А. Жалагиной, Л. Ж. Каравановой, Е. Д. Короткиной. — Тверь : Изд-во Твер. гос. ун-та, 2014.
6. Караванова Л. Ж. Особенности психолого-педагогического сопровождения профессионального развития будущего социального работника в вузе / Л. Ж. Караванова // Вестник Тверского государственного университета. — 2013. — № 26. — С. 151–156.
7. Климов Е. А. Психология профессионала / Е. А. Климов. — М. : Изд-во Института практической психологии ; Воронеж : МОДЭК, 1996.
8. Лотман Ю. М. Воспитание души / Ю. М. Лотман. — СПб., 2003.
9. Мудрик А. В. Социальная педагогика : учеб. для студентов педагогических вузов / А. В. Мудрик ; под ред. В. А. Сластенина. — 5-е изд., испр. и доп. — М., 2005.
10. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года [Электронный ресурс] : утв. Распоряжением Правительства РФ от 29 мая 2015 г. № 996-р г. — Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_180402/ (дата обращения: 15.03.2016).

Н. А. Захарова, учитель
(с. Восточное, Хабаровский край)

Содействие развитию одаренных детей в средней школе: опыт организации школьного научного сообщества

Согласно Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года развитие и поддержка одаренных детей является одним из приоритетных направлений образовательной политики государства. Организация школьного научного сообщества — одно из наиболее успешных решений поставленной задачи.

Школьное научное сообщество представляет собой добровольную организацию учащихся, заинтересованных в научно-исследовательской и познавательной деятельности. Опыт работы научного сообщества «Открытие» в МКОУ «Средняя общеобразовательная школа с. Восточное Хабаровского края» дал успешные результаты по повышению интереса учащихся к процессу чтения, развитию навыков публичных выступлений и анализа получаемой информации. В основе работы научного сообщества «Открытие» лежат изложенные ниже принципы и способы организации.

Для успешной координации деятельности учащихся и руководителей создана общая секция «Введение в науку». В рамках данной секции осуществляется работа со всеми учащимися, принимающими участие в научном школьном сообществе, независимо от темы исследовательской работы. Работа общей секции проводится согласно программе «Основные принципы научного знания. Введение в науку», созданной на основе концепции российского ученого, философа и организатора науки В. С. Степина [2]. Программа знакомит учеников с основными принципами научного исследования, понятиями объекта и предмета исследования, общенаучными методами. К детальному рассмотрению представлены вопросы о том, как правильно поставить цель и выбрать наиболее удачный набор задач для ее достижения.

Работа научного сообщества «Открытие» подразумевает организацию интеллектуальных игр. Интеллектуальные игры в школе проводятся по принципу турнира между командами. Естественная склонность детей к игре способствует повышенному интересу учащихся к данному виду деятельности, так как игра является одной из основных форм жизни ребенка [1, с. 22]. Принцип организации интеллектуальных игр подразумевает постепенное усложнение поставленных задач: на первоначальном этапе вопросы для игр формируются преподавателем, а впоследствии, приобретая опыт работы с такой формой деятельности, учащиеся самостоятельно создают проблемные вопросы и задачи, более активно включаются в процесс игры.

Работа научного сообщества завершается ежегодной школьной конференцией. Конференция является важным этапом работы, и ее игнориро-

вание может привести к снижению мотивации и заинтересованности учащихся в исследовательской деятельности. Помимо выступлений учащихся, конференция предполагает подведение итогов года, выдвижение задач на последующий учебный год.

Школьное научное сообщество способствует социализации учащихся, так как не только подразумевает самостоятельную исследовательскую деятельность с одним научным руководителем, но и позволяет участвовать в работе команды в целом. Деятельность данного сообщества рассматривается как общая работа коллектива, формирует у учащихся умение совместно решать поставленные задачи.

Список литературы

1. Эльконин Д. Б. Психология игры / Д. Б. Эльконин. — М. : Владос, 1999. — 360 с.

2. Степин В. С. Философия науки / В. С. Степин. — М. : Гардарики, 2006. — 384 с.

Э. Ф. Зеер, д. психол. н., профессор
(г. Екатеринбург)

Прогнозирование профессионального будущего молодежи[1]

Современное постиндустриальное общество характеризуется профессиональной динамичностью и большой степенью неопределенности вектора развития экономики. Ее динамизм проявляется в создании все новых изменений профессионально-квалификационной структуры трудовых ресурсов, стремительно развивающихся процессов глобализации. В этих условиях (нестабильности) каждому человеку приходится постоянно осваивать новые (инновационные) социально-профессиональные технологии, неоднократно менять место работы, а также специальность и профессию. Нестабильность рынка труда привела к тому, что полученное базовое профессиональное образование утратило свое проспективное значение и не гарантирует желаемую трудовую занятость молодежи. Сложившаяся ситуация становится конфликтующей реальностью и порождает у молодежи, да и у взрослых психическую напряженность, неуверенность в себе и в своем профессиональном будущем [2].

Профессиональное будущее имплицитно подразумевает существование нескольких альтернатив будущего и возможность человека влиять на выбор желаемого будущего.

[1] Исследование проведено в рамках государственного задания Минобрнауки РФ № 2014/393; тема НИР № 1134 «Научно-прикладные основы формирования индивидуальных траекторий развития личности в системе непрерывного образования».

Следует также иметь в виду, что современные социально-политические и экономические условия характеризуются высокой профессиональной динамичностью, политической нестабильностью и непредсказуемым будущим. А это порождает не всегда осознаваемую неуверенность в желаемом будущем и в неоправданной надежде на случайный возможный успех.

В общем, можно констатировать, что в настоящее время профессиональное будущее подрастающего поколения асимметрично, чревато непредсказуемостью, неопределенностью и отсутствием перспектив максимально реализовать себя в профессиональной жизни [1].

Профессиональное будущее формируется под влиянием социально-экономических условий, динамичного мира профессий (труда), системы профессионального образования и профориентации, сложившегося внутреннего мира личности, его индивидуальной психологической организации, случайных событий и обстоятельств, а также иррациональных тенденций построения своего будущего.

Рассмотрим *объективные факторы*. К ним относятся социально-экономические условия постиндустриального общества, системы профессионального образования и профориентации.

Изменение структуры занятости трудоспособного населения вследствие развития высоких технологий привело к сокращению числа квалифицированных рабочих и возникновению новой социальной группы — «неопролетариата», состоящей либо из людей, не имеющих постоянной работы, либо из тех, чей уровень и вид профессионального образования остается невостребованным [3, с. 21].

Следующей особенностью современного производства стала его тотальная технологизация. Наука все больше переключается на технологическое совершенствование практики. На смену научно-технической революции пришла технологическая революция. Наступила эпоха технологий, которые характеризуются высокой подвижностью, динамичностью.

Таким образом, тенденции развития постиндустриального общества свидетельствуют об усилении его нестабильности, снижении доли трудоспособного населения в индустриальном производстве, деформации потребностей современной молодежи и вносят искажения в ее профессиональное будущее.

Следующим фактором, определяющим асимметричное профессиональное будущее молодежи, является сложившаяся в стране система профессионального образования. Цель образования — подготовка к конкретной профессии (специальности) — утратила свое значение, так как по полученной профессии большинство (многие) выпускников не трудоустраиваются, а в дальнейшем неоднократно меняют освоенные виды труда.

Таким образом, можно констатировать, что сложившаяся система профессионального образования утратила свои целевые ориентиры — подготовку к конкретной профессиональной деятельности в определенной отрасли экономики.

Важным объективным фактором развития неопределенности профессионального будущего является отсутствие научно обоснованной системы профориентации.

Эффективному содействию личностному и профессиональному самоопределению человека в течение всей жизни будет способствовать научно обоснованная система профессиональной ориентации и профконсультирования. Не только профессиональная ориентация, но и профессиональное консультирование. Его психолого-педагогическое сопровождение должен осуществлять специально подготовленный специалист-профконсультант. И, конечно, непрерывное, «трансграничное» профессиональное самоопределение человека требует своего научно-методического обеспечения.

Следующую группу факторов, определяющих асимметрию профессионального будущего, *составляют субъективные факторы*. К ним относятся внутриличностные конфликты профессионального самоопределения личности, порождаемые субъективными противоречиями и сопровождаемые состояниями психической напряженности: смутным беспокойством, неудовлетворенностью собой, депрессивностью, иррациональным настроением и т. п.

Все рассмотренные факторы, объективные и субъективные, обусловливают работоспособность человека, его удовлетворенность трудом и жизнеспособность.

Целью прогнозирования профессионального будущего является самоопределение личности в постоянно изменяющемся социально-профессиональном обществе и в соответствии со своими социально-профессиональными ценностями, психофизиологическими особенностями, а также потребностями экономики.

Прогнозирование структурируется ближайшими и дальними целями. Большое значение придается их согласованию с другими жизненными целями. При проектировании профессионально обусловленных перспектив учитываются также конкретные выбираемые цели: учебные заведения, профессии (специальности), места работы и др. Осуществляется прогнозирование в течение всей профессиональной жизни, при этом постоянно вносятся коррективы в цели и сроки реализации прогноза. Оформляется прогноз в форме личной профессиональной перспективы или индивидуального маршрута (траектории) профессионального развития, которые структурируются в определенных возрастных и временных интервалах.

Психологическая сущность прогнозирования выражается в опережающем отражении, в действительности оно существует в различных формах: предвосхищение, предчувствия, предугадывания, предсказания, предвидения и т. п. Психологическим механизмом опережающего отражения является антиципация — представление о предмете, явлении, результате действия еще до того, как они будут реально реализованы [4, с. 12].

Ее основные функции — опережающее отражение различных альтернатив будущего, создание образов будущего, определение последствий будуще-

го и внесение коррективов в настоящую жизнь, тем самым она обеспечивает жизнеспособность человека. Опережающее отражение будущего реализуется в процессах прогнозирования и прогностических способностях личности.

Обобщая вышесказанное, можно утверждать, что к встрече с будущим человека нужно готовить. Очевидно, путем самопознания, рефлексии своего прошлого, анализа своего многомерного настоящего. Особо пристальное внимание следует обращать на критические моменты своей психобиографии, изменившие индивидуальную траекторию развития.

Погружение в свое вероятное будущее возможно путем проектирования различных сценариев жизнедеятельности в ближайшей и отдаленной перспективе — временной транспективе.

Основной смысл прогностической деятельности обучающих — формирование жизнеспособности молодежи. Осознание перспектив своего развития обусловливает жизнеспособность личности во времени и социально-профессиональном пространстве. Предикторами жизнеспособности выступают прогностические компетенции, определяющие адаптацию, саморегуляцию, самоорганизацию и самоосуществление человека.

Список литературы

1. Зеер Э. Ф. Асимметричное профессиональное будущее современной молодежи / Э. Ф. Зеер, Э. Э. Сыманюк // Педагогическое образование в России. — 2013. — № 4. — С. 258–263.

2. Климов Е. А. Конфликтующие реальности в работе с людьми (психологический аспект) / Е. А. Климов. — М. : Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та ; Воронеж : МОДЭК, 2001. — 195 с.

3. Новиков А. М. Постиндустриальное образование / А. М. Новиков. — М. : Эгвес, 2008. — 136 с.

4. Регуш А. А. Психология прогнозирования: успехи в познании будущего / А. А. Регуш. — СПб. : Речь, 2003. — 352 с.

Н. Ф. Зеленцова, психолог
(г. Тула)

Психологические особенности воспитания студентов первого курса колледжа

Актуальность исследования. Воспитание в профессиональном учреждении призвано обеспечить формирование личности специалиста с такими качествами, опытом, которые бы соответствовали современным требованиям и гарантировали бы успех практической деятельности с самого начала ее осуществления. В современных условиях в российском обществе постоянно растет потребность в компетентных специалистах в самых разных областях профессиональной деятельности. Это выражает назревшую

потребность общества в подготовке специалистов, способных выполнить определенные социальные и деловые функции.

Воспитание — это управление процессом формирования и развития личности студента через создание для этого благоприятных условий. Французский педагог Селестен Френе вывел известную формулу: «Цель воспитания — максимальное развитие личности» [1, с. 46].

Работа по изучению качеств личности студента начинается с момента подачи им документов на поступление в колледж. Исследуются такие показатели, как половозрастной состав, география проживания, уровень материальной обеспеченности и социальное положение семей. После получения этих сведений и их обработки разрабатывается социально-психологический паспорт студента и его семьи с целью дальнейшего изучения его личности.

В процессе изучения проводятся диагностики и выявляются проблемы. Наиболее распространенными проблемами являются разноуровневая школьная подготовка, недостаточный уровень самостоятельности, разный уровень физического развития, различные навыки самообслуживания и бытовая неприспособленность, несформированность мировоззрения, асоциальное поведение, отсутствие конкретных жизненных целей и устремлений, проблемы в семье, несформированность навыков общения.

Личность — это человек, свободно и ответственно определяющий свое отношение к миру, к людям, к самому себе. Такие отношения могут быть ценностными (позитивными), неценностными (равнодушными), антиценностными (негативными) [2, с. 93]. Поэтому личность не стоит рассматривать только с положительным знаком. То же можно сказать и о развитии личности — оно может быть прогрессивным, а может — и регрессивным.

Воспитание прежде всего должно быть эффективным, то есть действительно приводить к ожидаемым результатам. Успешность профессиональной деятельности во многом определяется соответствием личности профессионала требованиям рынка труда и профессии. В связи с этим воспитание в профессиональном учреждении является непременным условием успешной реализации профессиональных функций. Стремление выделить и рассмотреть показатели воспитанности у студентов первого курса колледжа и определило научную проблему нашего исследования.

Объект исследования — студенты первого курса колледжа.

Предмет исследования — показатели воспитанности у студентов первого курса колледжа.

Цель исследования — изучить признаки проявления воспитанности у студентов первого курса.

Гипотеза исследования — в процессе профессионального обучения студентов признаки проявления воспитанности изменяются и совершенствуются:

— проявляется сознательность и чувство долга;

— снижаются показатели нарушения дисциплины, соблюдаются правила поведения;

— повышаются показатели ответственного отношения к обучению, самокритичности;

— появляется умение взаимодействовать с другими людьми.

Экспериментальная база исследования — студенты первого курса ГПОУ Тульской области «Тульский колледж профессиональных технологий и сервиса». Количество испытуемых — 145 человек.

В психологической литературе отмечается, что воспитание студентов — это воздействие на их психику и деятельность с целью формирования личностных свойств и качеств — направленности, способностей, дисциплинированности и др. Свойства и качества — это целостное выражение личности, включающее познавательные, мотивационные, эмоциональные и волевые компоненты в своеобразном сочетании их как по содержанию, так и по форме проявления. Так, например, самостоятельность складывается из понимания, соответствующей оценки ситуации и выбора способа поведения [1, с. 67].

В соответствии с рассматриваемыми показателями воспитанности были выбраны методы исследования, адекватные теме исследования.

Диагностика уровня воспитанности М. И. Шиловой предназначена для изучения таких показателей воспитанности, как долг и ответственность, дисциплинированность, ответственное отношение к обучению, коллективизм и товарищество и др. По результатам методики выявляется, что у большинства студентов первого курса низкий уровень воспитанности.

Результаты диагностики говорят о том, что главной задачей является повышение показателей уровня проявления воспитанности у студентов первого курса колледжа.

Данные результаты свидетельствуют, что необходимо повышать уровень воспитанности студентов первого курса путем проведения с ними тренинговой программы.

По индикатору отношения к обществу выбрана методика, разработанная профессором М. И. Рожковым для изучения социализированности личности студента. Методика позволяет выявить уровень социальной адаптированности, автономности, социальной активности, приверженности гуманистическим нормам жизнедеятельности.

Обобщая результаты исследования, можно сказать, что в исследуемой группе студентов уровень социализированности соответствует возрастной норме и требованиям общества. Вместе с тем необходимо дальнейшее исследование проблемы в отношении тех студентов, социализация которых пока находится на низком уровне.

Таким образом, встает вопрос о проведении цикла занятий со студентами, имеющими низкий показатель уровня воспитанности, и со студентами, социализация которых пока находится на низком уровне.

В настоящее время наше исследование продолжается. Следует учитывать также и то, что, в отличие от старшего поколения, молодежь не прошла школу жизни и борьбы. Ей нередко не хватает и трудового опыта, который учит любить труд, уважать старших и их лучшие традиции, ценить материальные блага, созданные народом, объективно оценивать накопленные человечеством духовные ценности. Как отмечает И. С. Кон, «юность нуждается в руководстве (а не в надзоре)» [3, с. 67].

В перспективе планируется разработать и провести цикл тренингов, направленных на изменение и совершенствование сознательного отношения, мотивации деятельности и поведения студентов, совпадение их убеждений, жизненных позиций, перспектив и целей, задач и интересов с целями, задачами и интересами общества, что представляет собой основной результат процесса воспитания.

Список литературы

1. Дьяченко М. И. Психологическая характеристика воспитания и обучения / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. — Минск : Изд-во Белорусск. гос. ун-та, 1978.

2. Педагогика / под ред. Ю. К. Бабанского. — М. : Просвещение, 1983.

3. Платонов К. К. Психология / К. К. Платонов, Г. Г. Голубев. — М. : Высшая школа, 1977.

М. Н. Зыкова, к. психол. н.
(г. Калининград),
Л. Б. Шнейдер, д. психол. н., профессор
(г. Москва)

Жизнь как песня, или Глубинная сущность воспитания

На уровне (или в круге) бытового языка мы до сих пор называем песней нечто совершенное, прекрасное (ср. выражения «это просто песня!», «говорит как поет»). Опыт предков явлен в песнях (эпосы, ПОЮЩИЕСЯ скальдами, боянами, миннезингерами, акынами, ашугами, рапсодами, скоморохами), в «Книге Песней» и др. Выражение «недопетая песня» мы впрямую сопоставляем с «недожитой» жизнью, «неспетая песня» — с неслучившимся, несбывшимся.

ЭТА ПЕСНЯ — ТВОРЕНИЕ, КОТОРОЕ одновременно ХРАНИТ ОБРАЗ ТВОРЕНИЯ и его способ.

Обращаясь к древнерусской литературе, мы открываем для себя, что «БОЯН БО ВЕЩИЙ, АЩЕ КОМУ ХОТЯШЕ ПЕСНЬ ТВОРИТИ, РАСТЕКАШЕСЯ МЫСЬЮ ПО ДРЕВУ, СЕРЫМ ВОЛКОМ ПО ЗЕМЛИ, СИЗЫМ ОРЛОМ ПОД ОБЛАКЫ».

Мифологический (по другим источникам — исторический) персонаж, причем персонаж одновременно цельный и противоречивый в своей цель-

ности (этимология имени одновременно от «баять» и «бояться»; впрочем, это противоречие закономерно для уловившего смысл), творит песнь, то есть создает мир.

Что он делает для этого? Он с-вязывает сам собою про-мыслы и первообразы. Он растекается мысью по древу. Мировое древо (Древа зеленая, живое древо и другие имена) — образ единства, связи высоты и глубины, то есть верха и низа, корней и кроны, то есть прошлого и будущего через настоящее, через движение (ствол), левого и правого (направление веток) и др. Не случайно именно этот образ есть во всех традиционных культурах и религиях.

Итак, Боян (вещий, ведающий, не просто ЗНАЮЩИЙ, но «отведавший» мир) становит-ся, делает-ся, оборачивает-ся мысью. Мысь (одновременно мышь и мысль) растекается по Древу. Слово «растекается» указывает на возможность одновременного распространения «мыси» в высоту и глубину, в прошлое и будущее, то есть одновременный «охват» всей полноты бытия.

Мысь (мысль) побуждает дальнейшие превращения. Боян оборачивается волком (на земле), орлом (в небе), то есть одновременно вникает, понимает (волк, волхв) и познает, смотрит сверху (орел). Связав мысь — мысль с Про-мыслом, познав, вникнув, он осуществляет творение. Помня (зная и понимая) прошлое (усобицы «первых времен», то есть образы и мысли битв, сражений, противостояний, «отдельностей»), он воссоздает их, пуская лебедей на соколов, то есть обращая-сь в них, соответственно, обращая себя на (против) самого себя. Осуществив это, он воскладает (ладно, гармонично, возвышенно) персты на струны (гуслей), и эти струны САМИ рокочут славу.

Помняшеть бо речь первых времен усобице, — тогда пущашеть 10 соколовь на стадо лебедей; который дотечаше, та преди песнь пояше старому Ярославу, храброму Мстиславу, иже зареза Редедю пред полкы касожьскыми, красному Романови Святославличю. Боян же, братие, не 10 соколовь на стадо лебедей пущаше, но своя вещиа персты на живая струны воскладаше; они же сами князем славу рокотаху.

Примечательно, что образ способа творения завершается волшебным «САМ». Когда осуществлен труд познания, понимания, столкновения, битвы — все делается САМО (ср. в русских сказках гусли-самогуды и дудки-самогудки, скатерти-самобранки, ковры-самолеты). То есть, вдохновленное творцом, все начинает жить САМО.

Боян, полностью причастившись миру, вдохновляет мир на САМОбытие.

Идея причастности как основы бытия и пути (дороги) человека постоянно обсуждается и многообразно раскрывается в мифологии, религии, науке, искусстве. Наиболее яркими примерами выступают:

— причастность человека (всему) миру (и природы, и культуры) в архаических обрядах, действах (в которых человек буквально «становит-

ся» или «оборачивает-ся» животным, растением, камнем, землей, солнцем и др., оставаясь одновременно самим собой. Так осуществляется связывание, со-пряжение человека с миром, в том числе со-пряжение мира как Мысли, Образа с мыслью человека — соответственно, порождается с-мысл). Понятие для «выявления» этого состояния человечества в науке предложил Леви-Брюль, это «партипасьон мистик», или мистическая сопричастность как характеристика мышления и действования человека;

— причастность человека всему миру Божьему, причастность Богу в религиозных мистериях (причащение «Святых Тайн»). В этом случае человек, одновременно оставаясь самим собой, «растворяет-ся» в Боге, со-прягая себя с Богом и Божьим Про-мыслом, то есть порождается с-мысл;

— причастность человека миру искусства (в театре: человек «становит-ся», «оборачивает-ся» другим человеком или явлением; в музыке: «становит-ся» одновременно и самой музыкой, и ее исполнителем, сопрягая замысел с мыслью, то есть порождая смысл, и т. д.);

— причастность человека миру науки (человек «становит-ся» на ту или иную позицию, отождествляет самого себя с ней, может «оборачивать-ся», становясь на другую позицию, сопоставлять позиции, оставаясь одновременно самим собой).

Через эти причастности осуществляется развитие человека как «освоение опыта человечества» (великая мысль и великий смысл Выготского).

Итак, во всех случаях человек «оборачивает-ся», превращает-ся, становит-ся кем-то или чем-то, одновременно оставаясь самим собой. Оборачивая-сь, превращая-сь человек постигает первообраз, первомысль (замысел), суть того, во что/кого вникает в процессе превращения. Результатом этого становится понимание.

Понимание порождает потребность выражения как способа творения, то есть делания понятого (тайного) явным.

Человек выражает свое понимание через делание, творя так собственный мир. Он «уловил» про-мысел, за-мысел, со-пряг его с собственной жизнью и самим собой. А в чем же выражен его улов? Как распознать, что тайное для него ДЕЙСТВИТЕЛЬНО стало явным?

Где ключ от этих дверей?

Русское слово «ключ» многозначно. Это предмет для отпирания закрытого. Это источник, бьющий из-под земли (собственно, он тоже открывает, отверзает закрытое). Это отправная точка, точка отсчета (ср. ключ соль, или скрипичный [альтовый, теноровый, басовый] ключ, организующий восприятие нотного текста, это «ключ» решения задачи и др.).

В распространенном русском духовном стихе «Молодой юнош» «Золотыми ключами» именуется благая весть, или Евангелие («...он нес в руках книгу Евангелию, золотые ключи»).

Весть (в понятии содержится и знание, и понимание, и делание, ср. «отведать») фиксируется в СЛОВЕ, раскрывается, объ-является в словах (ср. «В начале было СЛОВО»).

Итак, предположим, что ключом является слово. Первичные подтверждения предположению можно найти и в народном мировоззрении, и в священных религиозных текстах, где отражена преобразующая роль слова.

А что скрыто в самом слове «СЛОВО»?

Многочисленны и плодотворны исследования философов, лингвистов, психологов на эту тему. Попробуем построить рассуждение в упрощенном виде.

СЛОВО — от «ЛОВ», ловить. Словить — одновременно поймать и потерять (словить мяч — поймать его, одновременно в песнях «словить венок» — потерять его).

Слово — композиция знаков и звуков, отражающих (присвоенный) мир. В случае произнесения эта композиция знаков объ-является, обретает статус возможности осуществления. В этом кроется огромная возможность и великая опасность.

Язык продолжает свою великую игру. «Перво-мысли» — вероятно, перевертыши, то есть фиксируются в словах, задающих всю полноту возможностей, определяющих свободу/необходимость выбора. То есть превращать-ся и становить-ся можно, уловив игру. Или — через слово.

Вот несколько таких перевертышей, распространенных в нашей традиционной культуре, связывающих ее с другими мировыми культурами и одновременно отделяющих в собственный круг.

УЧУ, ИДИ, ИЩИ, КАК, ДЕД, БАБ(а), ЛЕЛЬ, ЛАЛ, ЕЩЕ, АТА, союзы (они же соединители, связки, связи, причем связи в разные стороны) А, И, ИЛИ, предлог О. И еще — МАМ(а), ПАП(а), НЯН(я), ПОП, ПУП, БОБ.

Перевертыши другого рода фиксируют последствия выбора. «Путь — туп» (тупик, ср. «благими намерениями вымощена дорога в ад»), «куда» — «аду к», «чин — нич» (чин как порядок, статус, место превращается в нич как низложение; одновременно и для получения «чина» нужно осуществить «нич», то есть вникнуть, то есть чин и нич неразрывны) и т. д.

Таковы раж — жар, да — ад (и верно, всякое «да» как согласие порождает «ад» отказа от других возможностей, или порождает «нет — тень»).

Перевертыши типа «сокол — колос» вновь открывают единство и взаимопроникновение мира.

Попробуем ловить мысль в сеть, то есть понять слово для отдыха и возвеселения (возвышения, ввысь движения) духа.

Жили-были ДЕД и БАБА. И была у них курочка Ряба. Снесла курочка яичко, да не простое, а золотое. Дед бил, бил — не разбил. Баба била, била — не разбила. Мышка бежала, хвостиком махнула — яичко упало и

разбилось. Плачет дед, плачет баба, а курочка Ряба кудахчет: «Не плачь, дед, не плачь, баба! Я снесу вам яичко другое, не золотое — простое».

В этой сказке великая тайна. И завязка, и развязка.

Жили-были, то есть существовали одновременно в житейском и бытийном (общем и единичном, временном и вневременном, личном и надличностном) дед и баб(а). Оба, как являют нам знаки, есть существа волшебные, отраженные словами-перевертышами. Оба уже обретшие СТАтус, то есть СТАвшие (ср. старик и старуха, слово «старость» как буквально статус роста, точка остановки времени, завершения). В слове «дед» явно соотнесение с «Дид», «дитя» (в славянской мифологии ребенок Лады, божества любви, счастья). Явно соотнесение с народным пониманием единства возрастов — «стар и млад», «старое что дитя малое». От «дитя» до «Дед(а)» прошел дорогу человек. Баб(а) тоже уже беспола. В слове явлена и связь с «ба» как Богом, с «Баба-ага (яга)» как хранительницей тайн.

Итак, существуют во времени и пространстве и вне их ДЕД(а) и БАБ(а). Творцы по статусу, творцы уже не сиюминутного, а вечного. Обладают они курочкой.

Курица (уточка), вообще птица — символ творения, его орудие, хранительница возможностей (яйцекладущее, «сносит» яйцо как символ начала мира). Курочка в сказке не просто курица, а Ряба, в «рябинку», то есть волшебная, в божьих (солнечных) отметинах, или РА (солнцем) меченая, или птица Бога Ра (Ра БогА), она же Раба его.

Курица сносит золотое (неизменное, вечное) яйцо, то есть, служа ДЕДу и БАБе, творит неизменяемый мир. ДЕД и БАБа проверяют его на прочность, прилагая усилия (не просто «бил», а «бил, бил», умножение усилий). Мир остается неизменным. И тут появляется мышь (мысь, мысль, глубинное, хтонический персонаж, тот, что у корней Древа живет). И легким движением, даже непроизвольным взмахом разбивает мир (развязывает связанное, открывает замкнутое, выходит за пределы круга).

Дед и Баба плачут (ср. «Плач Адама о рае», плач как выражение сильного, превосходящего человека ЧУВСТВА, плач потери). Они при помощи курочки — «орудия» сотворили «вечный» мир, а мысь (мышка) его разбила.

Курочка утешает их. Она снесет простое яйцо, то есть породит то, что даст начало обновляющемуся, изменяющемуся миру.

О чем тогда эта сказка? О том, что живем мы «до веку и до вечеру», сочетая временное/вневременное, пространственное/внепространственное.

О том, что есть дорога от «дитя» к «Деду» и «Бабе», от открытого, но неосвоенного мира — к освоенному, к статусу творцов мира, который возникает в том числе как результат утрат (утраты фертильности, например).

О том, что жизнь есть череда обретений и утрат, завязок (связываний) и развязок.

О том, что есть одновременно мечта о «вечном», «золотом» и постоянно движущаяся «мышь — мысь — мысль», которая разрушает это «вечное» и золотое, но и порождает стремление созидать вновь.

О том, что уничижение (обращение вниз, в глубины) может быть «паче», сильнее гордости (обращения вверх, в высоту).

О том, что ДЕД и БАБа получают через плач освобождение, отпущение, развязку как выход на новые уровни (круги).

Золотое яйцо разбито. Это плач об утерянном и свобода для новой дороги. Это о вечном круге и выходе за его пределы.

Это, наконец, о Божьей улыбке. О Божественной комедии.

Радость сквозь печаль, смех сквозь слезы. Луч сквозь октябрьский туман. Песня.

С. П. Иванов, д. психол. н., профессор
(г. Смоленск)

Потенциал историко-культурного воспитания профессионализма студентов вуза

Обучение психологическим специальностям студентов высшей школы неразрывно связано с развитием осознанного отношения к формированию ставящейся психологической культуры на всей дистанции профессиональной и личностной самореализации. Еще одним важным условием готовности будущих психологов решать сложные профессиональные задачи является способность учитывать новые характеристики в психическом и личностном развитии взрослеющих и зрелых людей [1]. Отсюда, как мы полагаем, особое значение в становлении профессионализма приобретает приобщение обучающихся психологии студентов к новейшим теоретическим и научно-прикладным исследованиям, материалы которых не просто дополняют и уточняют картину возрастных периодов, но позволяют, во-первых, более глубоко понять эвристичность подходов видных отечественных и зарубежных ученых к анализу проблемы развития человека как субъекта деятельности, включенного в изменяющееся историко-культурное пространство, и, во-вторых, объективно оценить роль преемственности в развитии психологического знания.

Представляется, что в наши дни решение указанной принципиально важной задачи в профессиональной подготовке будущих психологов должно быть выделено в особое направление деятельности педагогов высшей школы, каким мы видим историко-культурное воспитание профессионализма у обучающихся психологическим специальностям студентов вуза.

Усиление историко-культурного содержания в общей системе многопланового психологического образования как условие его оптимизации

видится важным, так как самореализация обучающегося в этом направлении освоения психологии поможет ему открыть «для себя» ценностное основание психологической культуры профессионала как личности.

Заметим особо: в условиях тревожащего многих специалистов (педагогов и психологов) усиления у представляющих разные возрастные страты людей обыденных мнений о психологии как о легко доступной многим деятельности, обесценивания и стихийного размывания социально-культурной роли психологии, легко выявляющегося, например, в сравнении числа издаваемых сегодня популярных и непосредственно научных книг о психологии человека, в анализе многих известных других примеров, психологическому образованию настоятельно требуется вернуть его подлинный смысл.

Мы полагаем, что придать профессиональному становлению студента как будущего психолога столь необходимую сегодня действенность можно на основе продуманного, вариативно организуемого преподавателями поэтапного освоения истории научных отечественных и зарубежных школ, их развития современниками. Иными словами, психологическому образованию необходимо встать на путь, на котором существуют более широкие возможности для совместного определения и поэтапной реализации преподавателем и студентом (в форме совместно распределенной деятельности) траектории вхождения в область личного и личностного понимания истории поиска учеными ответов на сложнейшие вопросы о природе психики, где важными истоками истории психологического знания (наряду с известными и часто подаваемыми обучающимся «хрестоматийно» и «внеличностно») выступают индивидуальный путь основоположников психологической науки и их учеников, примеры воспитания видными учеными психологической культуры у своих единомышленников, примеры заботы, мужества в отстаивании своих убеждений. Именно продуманное, от курса к курсу, введение в содержание предметов персонализированного знания, к которому в процессах открытий сложности, неоднозначности проявлений «человеческого» в образе ученого-исследователя у обучающихся закономерно возникает сопричастное отношение, которое выступает не самоцелью преподавателя, а действенным в своей действительности инструментом воспитания психологической культуры профессионала.

Усиление историко-культурного содержания на дистанции обучения студента вуза не может быть сведено только к использованию автобиографических и биографических материалов. В решении данной задачи важно учитывать воспитательные возможности всего «фронта» психологического образования. Представляется, что особую роль может сыграть анализ «первых» (по В. П. Зинченко) текстов. К сожалению, современные учебные пособия часто не являются примером, освоение которого способно выступить условием для адекватного прочувствования силы аутентичных текстов. Понятно, что к учебным и учебно-методическим пособиям предъ-

являются иные общеизвестные требования. В этом смысле аналитические обзоры научных работ видных ученых (монографий, статей, докладов) при постановке специальных дидактических задач также рассматриваются нами как еще одна возможность приобщения обучающегося к индивидуальному в общем ансамбле изменяющейся конкретно-исторической психологической культуры. Наш опыт преподавания психологии убедительно показывает, насколько знакомство и аналитическая работа студента с «первыми» текстами отечественных психологов способны сыграть инициирующую роль, преобразить его (обучающегося) отношение к психологии и выбранной профессии, придать устойчивость прогрессу профессионализма.

Список литературы

1. Фельдштейн Д. И. Человек в современной ситуации: тенденции и потенциальные возможности развития / Д. И. Фельдштейн // Мир психологии. — 2005. — № 1. — С. 15–17.

Л. А. Кайгородова, к. социол. н., профессор, академик РАО (г. Ростов-на-Дону)

Социально-психологические, педагогические технологии в работе с детьми-сиротами

Проблема сиротства сегодня характерна для многих стран — как развитых, так и развивающихся. Специалисты утверждают, что за последние сто лет наша страна переживает третью волну сиротства. Ныне действующие российские государственные институты, призванные заниматься решением социальных проблем детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, работают преимущественно в пределах устаревших стандартов, ориентированных на распределительный подход. В любом государстве и любом обществе всегда были, есть и будут дети-сироты и дети, которые по разным причинам остаются без попечения родителей. И в этом случае общество и государство берет на себя заботу о развитии и воспитании таких детей. Следует подчеркнуть, что ребенок, потерявший родителей, — это особый, по-настоящему трагический мир. Потребность иметь семью, отца и мать — одна из сильнейших потребностей ребенка [1].

Все дети, проходящие через социально-реабилитационные центры, имеют сложный медицинский статус, что часто обусловлено их социальной запущенностью. Большинство детей, поступающих в стационары центров социальной реабилитации, имеют эмоциональные расстройства различной степени выраженности, для них характерны невротические реакции, неврозоподобные состояния, различные фобии, тревожность, нарушение сна, замкнутость, агрессивность, низкая самооценка, наруше-

ние доверия к окружающим людям. В силу неблагоприятных жизненных обстоятельств эти дети не приучены к учебной деятельности и умственной работе, однако в большинстве случаев для подростков характерно не нарушение функций самого интеллекта, а, как правило, неразвитость предпосылок его развития: познавательной активности, мотивации к получению знаний, интереса к приобретению нового опыта. Именно эти процессы не развиваются у ребенка в тех условиях, в которых он находился до поступления в центр.

Степень деформации социального развития ребенка может быть различной. Выделяют педагогическую запущенность и более глубокую ее степень — социальную запущенность. Причинами педагогической запущенности детей могут быть недостаточность семейного воспитания, тяжелые бытовые условия, отсутствие единых требований к ребенку со стороны взрослых, плохая организация учебно-воспитательного процесса, отрицательное влияние улицы, безнадзорность. При педагогической запущенности происходит задержка не только умственного развития и познавательных интересов, но и формирования чувства долга, ответственности. Главная причина социальной запущенности детей — жестокое обращение с детьми в семье, физическое, психическое или сексуальное насилие. Такая семья оказывает на ребенка прямое десоциализирующее воздействие. Поэтому главным признаком социальной запущенности является глубокая деформация или разрушение социальных связей ребенка с ведущими институтами социализации — школой и семьей. Отсутствие заинтересованного внимания (эмпатии) к ребенку со стороны взрослых деформирует его представления о самом себе, формирует у него неадекватную самооценку, наличие жестокости в семье обусловливает недоверие к взрослым, чувство опасности, трудности в общении. Оказание помощи детям, по разным причинам оставшимся без попечения родителей, является важнейшим направлением социальной политики государства. Сиротство как социальное явление существует столько же, сколько и человеческое общество, являясь, к сожалению, неотъемлемым элементом цивилизации.

Технология социальной работы включает в себя множество разнообразных форм, методов и средств работы с детьми-сиротами и детьми, оставшимися без попечения родителей. Однако в каждом конкретном учреждении закрытого типа специалисты, практикующие в области социальной работы с детьми группы риска, сиротами и оставшимися без попечения родителей, выбирают свои подходы к решению такой проблемы, как сиротство и беспризорность, детская преступность и наркомания [1].

Именно в социальной работе как деятельности в концентрированном виде социальные технологии предстают как обобщение накопленных и систематизированных теоретических знаний, опыта, умений и практики работы субъектов социальной деятельности. Учитывая интегрированный, универсальный характер социальной работы, можно выделить соб-

ственно социальные технологии, социально-педагогические, социально-психологические, социально-медицинские и другие.

К базовым технологиям можно отнести следующие.

1. Социально-психологические, направленные на внутренний мир ребенка и предполагающие определенную коррекцию его системы ценностей и ориентаций, а также совершенствование его психологических возможностей и оказание соответствующей поддержки и помощи (методы психодиагностики и психокоррекции, психологическое консультирование и т. п.). Причины нарушений в поведении и в эмоциональной жизни детей и подростков представители психодинамического направления связывают с наличием конфликта. Используемые методы должны быть направлены на устранение имеющегося конфликта.

2. Социально-педагогические, дающие возможность повысить образовательный и интеллектуальный уровень ребенка, сформировать адекватную окружающим его условиям систему ценностных ориентаций и представлений (методы образования и просвещения, педагогической коррекции и педагогического консультирования).

Технологии социальной работы включают в себя множество разнообразных форм, методов и средств работы с детьми-сиротами и детьми, оставшимися без попечения родителей.

Одной из наиболее эффективных технологий работы с детьми-сиротами является арт-терапия — это технология реабилитации детей средствами искусства и художественной деятельности, это область, которая использует невербальный язык искусства для развития личности в качестве средства, дающего возможность контактировать с глубинными аспектами нашей духовной жизни, с внутренней реальностью, складывающейся из наших мыслей, чувств, восприятий и жизненного опыта, основывается на том, что художественные образы способны помочь нам понять самих себя и через творческое самовыражение сделать свою жизнь более счастливой. Арт-терапевтические занятия эффективны при нарушенной адаптации, в качестве психологической помощи младшим школьникам, испытывающим трудности в обучении. В результате легче устанавливаются эмоциональные, доверительные коммуникативные контакты между сторонами, включенными в диагностический процесс. Арт-терапия применяется как в индивидуальной, так и в групповой форме. Использование элементов арт-терапии в групповой работе дает дополнительные результаты, стимулируя воображение, помогает разрешать конфликты и налаживать отношения между участниками группы.

Таким образом, арт-терапевтическая технология в социальной работе с детьми позволяет решать следующие важные социально-педагогические задачи.

1. Воспитательные. Взаимодействие строится таким образом, чтобы дети учились корректному общению, сопереживанию, бережным взаимо-

отношениям со сверстниками и взрослыми. Складываются открытые, доверительные, доброжелательные отношения с педагогом.

2. Коррекционные. Достаточно успешно корректируется образ «Я», который ранее мог быть деформированным, улучшается самооценка, исчезают неадекватные формы поведения, налаживаются способы взаимодействия с другими людьми.

3. Психотерапевтические. «Лечебный» эффект достигается благодаря тому, что в процессе творческой деятельности создается атмосфера эмоциональной теплоты, доброжелательности, эмпатичного общения, признания ценности личности другого человека, заботы о нем, его чувствах, переживаниях. В результате мобилизуется целебный потенциал эмоций.

4. Диагностические. Арт-терапия позволяет получить сведения о развитии и индивидуальных особенностях ребенка. Это корректный способ понаблюдать за ним в самостоятельной деятельности, лучше узнать его интересы, ценности, увидеть внутренний мир, неповторимость, личностное своеобразие, а также выявить проблемы, подлежащие специальной коррекции.

5. Развивающие. Благодаря использованию различных форм художественной экспрессии складываются условия, при которых каждый ребенок переживает успех в той или иной деятельности, самостоятельно справляется с трудной ситуацией. В целом происходит личностный рост человека, обретается опыт новых форм деятельности, развиваются способности к творчеству, саморегуляции чувств и поведения.

Арт-терапия формирует творческое отношение к жизненным проблемам, умение видеть многообразие способов и средств достижения цели, развивает скрытые до сих пор способности к творческому решению сложных жизненных задач.

Арт-технологии рекомендуется реализовать в три этапа [2]:

1) подготовительный этап;

2) этап реализации;

3) этап обсуждения и получения результатов.

Таким образом, дети передвигаются от исследования своих внутренних переживаний и ощущений к рассмотрению себя в пространстве, во времени и в отношениях с другими. При этом создаются благоприятные условия для сотрудничества, появляется возможность показать участникам привлекательность отношений поддержки и взаимопомощи.

Список литературы

1. Агапов Е. П. История социальной работы / Е. П. Агапов, К. В. Волощукова. — М., 2009.

2. Арт-педагогика и арт-терапия в специальном образовании : учебник для вузов / Е. А. Медведева, И. Ю. Левченко, Л. Н. Комиссарова, Т. А. Добровольская. — М. : Академия, 2009.

Е. А. Картышева, педагог-психолог
(г. Новокуйбышевск)

Активная жизненная позиция молодых людей как условие успешной социализации

В современной действительности отмечается снижение социальной активности среди молодого поколения. Ориентация молодых людей на материальные блага, бездеятельность, желание чаще развлекаться, реже обучаться и бездействовать приводят к формированию ошибочных ценностей. А также — избеганию активной жизненной позиции, отсутствию эмпатии, и как следствие, установлению асоциальной направленности личности.

Данные тенденции в молодежной среде приводят к разрушению морально принятых ценностных ориентиров общества.

Широко развернутыми проблемами в кругу молодежной среды установились такие ориентации, как чрезмерное употребление алкогольной продукции, запрещенные препараты, асоциальность, бездеятельность, безынициативность. В связи с этим возникает необходимость в формировании и регулировании активной жизненной позиции, социально верных и приемлемых поведенческих установок в молодежной среде.

Первое определение термина «молодежь» в отечественной социологии было предложено в 1968 году В. Т. Лисовским, который отмечал, что молодежь — это поколение людей, проходящих стадию социализации, усваивающих, а в более зрелом возрасте уже усвоивших, образовательные, профессиональные, культурные и другие социальные функции [2, с. 12]. А в дальнейшем наиболее детализированное определение было дано И. С. Коном.

И. С. Кон предполагал, что молодежь является социально-демографической группой, выделяемой на основе совокупности возрастных характеристик, особенностей социального положения и обусловленных тем и другим социально-психологических свойств.

Феномен юности, или, как принято утверждать, молодости, — это некоторый определенный период жизненного цикла, в течение которого способны проявляться социально-психологические особенности, имеющие социально-историческую природу и зависящие от общественности, тенденций, свойственных данному обществу, и закономерностей социализации.

Каждый молодой индивид преодолевает по своей природе трудности в процессе взросления.

Согласно Эриксону, в период юности протекают два основных этапа. Молодые люди становятся старше и начинают испытывать активное сексуальное влечение, и одновременно им необходимо самоидентифицироваться.

Однако, занимая место на любом периодическом этапе развития, индивид испытывает социальное воздействие, посредством которого у

него происходит формирование определенного индивидуального типа социально-психологической зрелости, соответствующей конкретному общественному местонахождению.

Д. Рисмен утверждал, что внутри общества воспитывается конформизм, который вкладывается в ребенка, а далее происходит его рост или разрушение с внедрением во взрослую жизнь [2, с. 14].

Те действия, с помощью которых молодые люди способны выражать себя в досуге, или формы применения навыков культуры, — самовыражение с помощью одежды, предпочитаемый индивидом музыкальный репертуар и прочее, наличие данных позиций делает их особой социальной группой.

По мнению множества ученых, психология молодых людей — это, прежде всего, психология молодежного досуга.

В настоящее время, помимо традиционных форм досуговой активности молодых людей, появляются новейшие. Благодаря развитию компьютерных технологий и информационных сетей индивид получил возможность моделировать свой жизненный стиль в частной, а не в общественной сфере, при этом ориентируясь на стиль извне.

Грань между публичной и частной сферами стирается. Находясь в домашних условиях, индивид при помощи компьютера получает возможность общения с миром. Существуя в разном географическом пространстве, коммуникаторы сосуществуют в едином временном векторе. Результатом является сверхконцентрация на себе, саморазвитие, выработка индивидуального стиля жизни.

Изменение сферы досуговой активности определенным образом влияет на формирование идентичности молодого человека.

Таким образом, движение индивида от зависимости к независимости представляет собой составную часть процесса социализации.

Согласно концепции социализации, уровень развития личности, система ее норм и ценностей, стиль и образ жизни являются результатом взаимодействия индивида и социальной среды (общества). Данное взаимодействие определяется характером социальных процессов в обществе и психологическими особенностями личности, с помощью которых происходит, с одной стороны, интериоризация — усвоение системы знаний, норм и ценностей, принятых в данном обществе; с другой стороны, экстериоризация — введение в социум новых форм и способов жизнедеятельности, создание новых субкультурных образцов или индивидуальных стилей жизни. Признаком успешной социализации является приобретение молодыми людьми социальной компетентности и идентичности, обеспечивающих эффективное осуществление статусного перехода в мир взрослых; проявление социальной активности, желания и возможностей интеграции в социум [2, с. 11–12].

Активная жизненная позиция — это особый вид деятельности, интенсифицирующей свои основные характеристики. Такие, как: мотива-

ция, осознанность, эмоциональность, инициативность, целенаправленность и прочие.

Чрезвычайно важно родителям, педагогам сформировать положительный вектор направленности у юношей и девушек, потому как молодое поколение является резервом существующего общества. Посредством того, какими социальными установками будут ориентированы молодые люди, будет протекать жизнедеятельность будущего поколения.

Студенты — это наиболее активная ячейка общества. В данной системе происходит построение общности консультативно-совещательной структуры. Такой, как: самоуправление или молодежный парламент, различного рода и характера студенческие объединения. Приоритетными направлениями данной деятельности на сегодня являются: просветительская работа, акцентирующая внимание на формировании культуры в молодежной среде, формирование активной гражданской позиции, через привлечение молодежи к активному участию в различных объединениях.

К молодежным парламентским структурам относят молодежные парламенты, правительства, консультативные советы, Думы, палаты и др.

Надежды акцентируются понятию «принцип активности». Вводя в психологию данный принцип, Н. А. Бернштейн определял его сущность в постулировании определяющей роли внутренней программы в актах жизнедеятельности организма.

В социальной психологии используется термин социальной активности. В свою очередь, данный термин рассматривается как явление, как состояние и как отношение. В психологическом плане существенным представляется характеристика активности как состояния — как качество, которое базируется на потребностях и интересах личности и существует как внутренняя готовность к действию. А также как отношения — как более или менее энергичная самодеятельность, направленная на преобразование различных областей деятельности и самих субъектов [1, с. 127].

Появление в молодежной субкультуре множества общественных объединений (рокеров, мажоров, анархистов, пацифистов и прочих) свидетельствует о невозможности для молодежной среды высвободить свою жизненную энергию в общественной среде.

В молодежных общественных объединениях формируется особая субкультура, которая проявляется в приверженности молодых людей к определенным идеалам и в культуре отношений.

Таким образом, молодежные объединения способны формировать особую культуру, которая ориентирована на будущее, на развитие личности и общества, которые, в свою очередь, моделируют идеалистические предпосылки и принципы любви, эмпатии и прочих стремлений улучшить существование общественной жизни во благо обществу.

Список литературы

1. Бернштейн Н. А. Физиология движений и активность / Н. А. Бернштейн. — М. : Наука, 1990. — 305 с. — С. 127.
2. Курсовая работа [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://www.bibliofond.ru/view.aspx?id=492928#1 (дата обращения: 16.03.2016).
3. Манько Ю. В. Социология молодежи : учеб. пособие / Ю. В. Манько, К. М. Оганян. — СПб. : ИД «Петрополис», 2008. — С. 4.

Ю. А. Клейберг, д. психол. н., д. пед. н., профессор, академик РАЕН (г. Москва)

Экстремальные модификации тела как аутодеструктивный способ самовыражения личности: психолого-девиантологический дискурс

Сразу отмечу, что в российской психолого-педагогической науке не сложилось пока однозначного подхода к феномену «экстремальная модификация тела». Поэтому можно считать, что с точки зрения психолого-девиантологического подхода наше определение является первой попыткой в этом направлении, возможно, небезупречной и, безусловно, требующей дополнительной серьезной теоретико-методологической и эмпирической проработки данного «изобретения» человечества.

Итак, *экстремальная модификация тела* (*body modification*), по моему мнению, — *это специфический экстремальный способ самоидентичности и самовыражения, характеризующийся сознательным изменением человеческой анатомии, приданием своему телу искусственной декоративности, экстравагантности, это стремление быть «не как все» за счет демонстративно эпатажного внешнего вида.* Справедливости ради отмечу, что российский этнограф И. А. Гринько ввел в научный оборот термин «*соматические модификации*» (от греч. *soma* — тело), под которыми он понимает преднамеренные нарушения целостности или изменения формы органов человеческого тела, проводимые в рамках ритуальной практики или эстетических норм [1, с. 19]. Данное определение вполне корреспондирует с предложенной нами дефиницией.

За последнюю четверть века, наряду с традиционными архаичными техниками модификации тела (шрамирование, татуирование, клеймение и др.), появились современные и малоизученные практики аутодеструктивного и аутоагрессивного проявления. Речь идет о модификациях тела, которые приобрели популярность в основном в подростково-молодежных субкультурах определенной ориентации (готы, рокеры, панки и др.). Чаще всего они наносят шрамы на кисти рук, имитируя порезанные вены, а также на спину и грудь.

Позже появились современные техники модификации тела: растягивание кожи носа, ушей, губ (тоннели), сплит (от англ. *split* — разделять на части) — разрезание языка (*tongue splitting*), экстремальный пирсинг, заточка зубов, наращивание клыков, эльфирование (придание ушам формы, похожей на форму ушей эльфов или вулканцев) и др.

Сегодня массовая культура, СМИ и шоу-бизнес не только активно трансформируют ментальность личности, но и с помощью развивающихся биомедицинских технологий видоизменяют натуральную телесность с необратимыми изменениями.

Такой добровольный «телесный вандализм» сопряжен с чувством собственной незащищенности и беспомощности юной личности. Он также связан с большим риском для здоровья бодимóдера-экстремала.

Таким образом, бодимодификации являются специфическим способом психосоциальной идентификации личности аутодеструктивной, аутоагрессивной направленности, в результате чего происходит видоизменение тела через повреждение органа (порезы, шрамирование, клеймение, прокалывание, татуировка и др.), осуществляемое добровольно, самостоятельно или с помощью специалистов ради достижения психологических, эстетических, духовных и идеологических целей [4; 7].

Немногочисленные исследования модификаций тела свидетельствуют о том, что данный феномен рассматривается в структуре факторов риска девиантного поведения подростков и молодежи. Исследователи приходят к выводу, что стремление модифицировать свое тело коррелирует со злоупотреблением алкогольными напитками и наркотиками, с фактами насилия, а также со школьными проблемами. Выявлено, что подростки испытывают трудности в школьной интеграции, чувствуют большую поддержку от референтных друзей и меньшую — со стороны родителей, чем их сверстники, не имеющие подобных модификаций.

Отечественная психологическая и педагогическая наука пока не испытывает большого интереса к исследованию такой острой девиантологической проблемы, которой являются экстремальные модификации тела как аутодеструктивный и аутоагрессивный конструкт.

И все же некоторые отечественные психологи (А. В. Коростелина, Н. А. Польская) [8; 9] рассматривают бодимодификации в структуре именно аутоагрессивного и аутодеструктивного поведения и расценивают его как следствие серьезных поведенческих проблем или психических расстройств.

Основными признаками бодимодификации как личностной черты, как правило, выступают: завышенный уровень притязаний и самооценки, высокие жизненные стандарты и ориентация на «успех и успешных людей», постоянное сравнение себя с окружающими и т. п.

Однако чрезмерное стремление к экстремальному эпатажу (чтобы заметили и оценили) часто оборачивается для бодимодера-перфекциониста

одиночеством (отсутствием друзей, отвечающих завышенным требованиям), появлением (или развитием уже имеющихся) психологических комплексов и нервными расстройствами.

Более того, такое стремление к совершенству сопряжено со многими рисками для самой личности. На фоне усталости, тревоги и безнадежности, хронического стресса и истощения часто возникают проблемы со здоровьем: появляются хроническое чувство эмоционального дискомфорта, низкая продуктивность деятельности, риски психических расстройств, обострения хронических заболеваний, вероятность развития невроза, а также риск суицида. Научными исследованиями подтверждено, что среди бодимодеров много молодых людей, страдающих серьезными депрессивными расстройствами.

Тем не менее «борьба с телом и за тело» — это проявление властных, лидерских амбиций. Не удивительно, что многочисленные современные вариации на тему изменения состояний сексуальности сказались и на стремлении к измененным состояниям телесности. Поэтому все без исключения попытки модифицировать свое тело рассматриваются как телесный эксперимент, получивший название «самокалечение» (*self-mutilation*).

Люди в результате непродуманных поведенческих стратегий, склонные к экспериментам над своим телом, превращаются в рабов придуманного ими (или заимствованного) деструктивного культа, становятся психологически зависимыми от телесных модификаций. Аналогия с гемблинг-зависимостью, алко- и наркозависимостью — не метафора, а жестокая реальность современной жизни, экстравагантная тенденция современной моды. Во всех этих случаях молодым человеком движут одержимость, азарт, болезненное пристрастие, порой неуправляемое желание постоянно что-то делать со своим телом, несмотря на физиологические, психологические, физические и другие жизненные потери, которые неминуемо приносят модификации тела. При этом каждый раз повышается степень риска, связанного со здоровьем и жизнью [3; 5; 6].

Экстремальная модификация тела и через нее индивидуализация в эстетическом и психологическом плане, как мне хотелось бы думать, не имеют позитивной перспективы, они рано или поздно окажутся в тупике. Однако совершенно очевидно, что бодимодификации пока привлекают внимание подрастающих поколений и молодежи своей эпатажной демонстративностью, кажущейся независимостью и свободой, даже романтичностью, но они также будут неприязненно отторгаться обществом как несостоятельные в воспитательном и эстетическом аспекте, как китчевые, агрессивные, непонятные, чудаковатые и, в общем-то, бесцельные, граничащие с ненормальностью и девиантностью, а также с глупостью. По сути дела, это продукт ложного сознания, создаваемый для удовлетворения личных «несозревших» и необдуманных, а потому деструктивных амбиций. Поэтому модификации тела имеют маргинальный статус, не связанный с культурной ценностью в масштабах общества [2; 3].

Список литературы

1. Гринько И. А. Модификации тела. Эстетика и символика / И. А. Гринько. — Saarbrucken : Lambert Academic Publishing, 2010.
2. Клейберг Ю. А. Эпатаж и манипуляция: понятие и девиантологическая природа : на англ. яз. / Ю. А. Клейберг // Вестник Моск. гос. обл. ун-та. — 2013. — № 4. — С. 41–46. Серия «Психологические науки».
3. Клейберг Ю. А. Творчество как проявление девиантного поведения / Ю. А. Клейберг // Творчество как позитивная девиантность : монография / под ред. Я. И. Гилинского, Н. А. Исаева. — СПб., 2014. — С. 71–83.
4. Клейберг Ю. А. Аксиоматика агонистического поведения молодежи / Ю. А. Клейберг // Символ науки. — 2015. — № 10. — С. 242–244.
5. Клейберг Ю. А. Деструктивная эстетика как девиантологический концепт [Электронный ресурс] / Ю. А. Клейберг // Вестник эксперимент. образования. — 2015. — № 2. — Режим доступа: http://www.ppacademy.ru/wp-content/uploads/2015/09/009.pdf (дата обращения: 24.04.2016).
6. Клейберг Ю. А. Креативная девиантология: опыт институционализации / Ю. А. Клейберг // Вестник Моск. гос. обл. ун-та. — 2015. — № 1. — С. 47–52. Серия «Психологические науки».
7. Клейберг Ю. А. Неопределенность самоидентичности: девиантологический конструкт / Ю. А. Клейберг // Пенз. психол. вестн. — 2015. — № 1. — doi 10.17689/psy-2015.1.11. — С. 166–180.
8. Коростелина А. В. Образ тела как психологический феномен / А. В. Коростелина. — М. : Эксмо-Пресс, 2002. — 223 с.
9. Польская Н. А. Взаимосвязь склонности к модификациям тела с копинг-стратегиями / Н. А. Польская // Вопросы психологии. — 2007. — № 6. — С. 43–53.

Л. М. Колпакова, д. психол. н., доцент,
С. Ю. Чаплина, аспирант
(г. Казань)

Особенности адаптивного преодоления барьеров при воздействии фрустратора в учебной ситуации у студентов с субъектными характеристиками

Субъектность как уникальное свойство человека в литературе представлена в качестве центральной инстанции, обладающей оптимальным способом самоорганизации и саморегуляции. Современные исследователи, опираясь на методологию, заложенную в трудах С. Л. Рубинштейна, К. И. Абульхановой, А. В. Брушлинского, О. А. Конопкина, постоянно обращаются к проблеме субъекта, но до сих пор остаются мало изученными его субъектные характеристики, значимые для основной его функции преодоления барьеров (внешних, внутренних), что делает эту проблему актуальной.

Некоторыми авторами предложены конкретные координаты системы регуляции: «осознанная саморегуляция субъекта» О. А. Конопки-

ным, «субъектная реальность» В. И. Слободчиковым, «субъектный опыт» А. К. Осницким и др. Мы предполагаем, что выделенные координаты могут служить оценочными критериями в распознавании функцональных характеристик человека как субъекта. В этом случае необходимо обратить внимание на то, что они могут помочь расширить представления о барьерах психологической адаптации.

Через какие показатели субъектная регуляция выступает условием адаптивного преодоления трудностей в ситуациях воздействия фрустратора? Какие характеристики субъекта играют в этих случаях ключевую роль? (Мы используем термин «фрустратор» вместо фрустрации осознанно, придерживаясь позиции Н. Д. Левитова (1967) для обозначения состояния, провоцируемого фрустратором, что соответствует условию проведенного нами эксперимента).

В поисках ответов на поставленные вопросы в литературе мы обнаружили: в одном случае некоторые исследователи довольно оптимистично заявляют о возможностях, связанных с самостоятельностью, автономностью субъекта, в другом ключевую роль отдают преодолению барьера, связанного с переживаниями себя и собственной активностью.

Так, в исследованиях автономность обозначена важнейшим условием успешности в деятельности и различных аспектах социальной адаптации. Прежде всего, указывают на «автономность» в связи с системой субъектной регуляции и с «эффективной самостоятельностью» [3]. Это положение применимо и к нашему исследованию проблемы.

К важнейшим показателям автономности субъекта относят регуляторный опыт, по мере накопления которого с возрастом увеличиваются индивидуальные ресурсы персонифицированной активности как условие, «...обеспечивающее реализацию субъектной активности — осознанной, целенаправленной, умелой и координированной с усилиями других людей позиции человека для достижения целей» [1]. Также значимыми показателями автономности экспериментально были выделены интернальность и уверенность в себе с обоснованием зависимости адаптации от этих характеристик [2]. В рамках понимания способов саморегуляции в ситуации, спровоцированной фрустратором, особого внимания требует параметр «преодоление барьера» по Р. Х. Шакурову, рассматриваемый им как особый феномен двузначности человеческой природы, обозначенный приспособительной и преобразовательной активностью, требующий «эмоциональной адаптации», преодоления «ценностного барьера» и результата «восходящей динамики ценностей» [4].

Нами проведено исследование, в котором участвовали студенты третьего курса Казанского исламского университета, обучающиеся по программе «Преподаватель арабского языка», с включением метода эксперимента. Организация эксперимента совпала с этапом экзаменационной сессии и была ориентирована на создание препятствия со стороны препо-

давателя, вызывающее фрустрационное напряжение в связи с неожиданным изменением уровня требований получения автоматического зачета непосредственно в день его сдачи.

В исследовании были использованы: методика «Саморегуляция» Осницкого (2010); методика «Онтологическая уверенность» Коптевой (2013); методика САН; методика изучения адаптивного отношения к трудным ситуациям Колпаковой (2012); самоотчеты о собственной результативности и способах преодоления барьеров на основе самооценки. При проведении исследования учитывались предварительно полученные оценки по критерию субъектной деятельности по тесту Сосновских (2009) и экспертная оценка преподавателей.

На основании полученных данных были сформированы 2 группы, отличающиеся соотношением по общему показателю субъектного потенциала. В первую группу вошли 16 чел. с высокими показателями, во вторую — 24 чел. со средними и ниже средних показателями. Уровень значимости различий между группами: $p \leq 0{,}01$, $p \leq 0{,}05$; оценка по критерию Q-Розенбаума. Результаты диагностики функционального и эмоционального состояния в учебной ситуации при воздействии фрустратора фиксировались два раза — сразу после получения информации об изменении условий по зачету и после выполнения заданий. В ситуации «до» в обеих группах показатели в диапазоне ниже нормативных от 4,0 до 4,5 (норма — 5–5,5 баллов), что явно является признаком состояния фрустрированности; в ситуации «после» показатели существенно различаются между группами: по параметру «самочувствие» — в первой группе значения выше (в первой группе — 7,8 по сравнению с 2,8 во второй[1]), «активность» (6,9 по сравнению с 2,9, соответственно), «настроение» (7,1 по сравнению с 2,8, соответственно) на уровне достоверности различий $p \leq 0{,}05$.

По показателю эмоционального ответа в ситуации «до» выполнения задания — состояние «волнение» доминировало в обеих группах (60 и 53 %); «возбуждение» (58 и 21 % при $p \leq 0{,}01$), «растерянность» (20 и 50 % при $p \leq 0{,}05$) имеют значимые различия между первой и второй группой. В период «после» — «облегчение» (81 и 33 % при $p \leq 0{,}01$); «удовлетворение» (94 и 50 % при $p \leq 0{,}01$); «разочарование, досада, обида» (6 и 25–33 % при $p \leq 0{,}05$).

Полученные данные говорят о том, что студенты второй группы с низкими показателями субъектности по сравнению с первой группой испытывают больше сложностей с поиском выхода из сложившейся ситуации, что, скорее всего, связано с неспособностью учитывать изменения и сам контекст ситуации в ситуации фрустрации; указывают на усиление внутренней активности, что выступает характерным признаком индивидуальной направленности характера регуляции поведения в ситуациях фру-

[1] Здесь и далее: сначала приводятся данные первой группы, затем — второй группы.

страции, в данном случае — либо побуждение к увеличению активности, к действиям, либо к активности, не побуждающей к действиям.

Выявлено, что показатель общей сформированности саморегуляции у студентов первой группы выше, чем во второй (45,1 по сравнению с 40,2), также по показателям структурно-компонентных умений (4,0 и 3,6) и динамических характеристик саморегуляции.

Подтверждена выраженность показателя автономности (4,4 по сравнению с 3,0). Уровень значимости различий — $p \leq 0{,}05$; оценка по критерию Q-Розенбаума.

Определены способы преодоления трудностей:

1) *волевой контроль над чувствами* (70 по сравнению с 13 %) — «Говорил себе, что знаю ответы, надо просто вспомнить...»;

2) *изменение собственной системы отношений* (20 и 50 %) — «Сначала очень старался, потом решил, что времени выделено недостаточно, значит, преподаватель заранее был готов к тому, что все равно мало кто справится — поэтому незачем особо стараться»;

3) *переосмысление и поиск решения* (80 и 7 %) — «Для меня главная трудность — это время, а решение всегда можно найти. Я начал вспоминать примеры из практики, попробовал их описать, это дало пищу для решения»;

4) *рациональный подход к проработке мыслительных действий* (50 и 5 %) — «Решил начать выполнение с последнего вопроса, думая, что первое будет выполнить проще».

Анализ позволил нам выделить такие показатели адаптивного преодоления трудностей в учебной ситуации под воздействием фрустратора, как — «Способность к изменению стереотипа презентации» (34,5 по сравнению с 26,4); «Способность к принятию неудачи, проведению коррекции жизненных стратегий» (41,2 и 35,7, соответственно) и «Способность к гибкому поведению» (57,9 и 47,3) — при уровне значимости различий — $p \leq 0{,}05$; оценка по критерию Q-Розенбаума.

Кроме того, обозначены значимые показатели онтологической уверенности — «уверенность в Я» (6,5 по сравнению 4,6 при $p \leq 0{,}01$), «уверенность в значимом» (6,2 и 4,3 при $p \leq 0{,}05$), «уверенность в теле» (5,9 и 4,2 при $p \leq 0{,}05$).

Выделены значимые показатели автономности — это уверенность в «Я» ($r = 0{,}42$), уверенность в значимом ($r = 0{,}43$); структурно-компонентные умения саморегуляции ($r = 0{,}39$); способность принять неудачу, провести коррекцию жизненных стратегий ($r = 0{,}41$); способность к гибкому поведению ($r = 0{,}39$). Полученные значения коэффициента корреляции Пирсона от 0,43 до 0,34 говорят об удовлетворительной устойчивости данных показателей связи.

Полученные результаты показывают, что чем больше развиты субъектные характеристики, тем с большей вероятностью у студентов включаются механизмы осознания трудностей, а значит, возникают попытки найти

способы адаптивного преодоления барьеров, обусловленных воздействием фрустратора в учебной ситуации.

Список литературы

1. Осницкий А. К. Психологические механизмы самостоятельности / А. К. Осницкий. — М. ; Обнинск : ИГ-СОЦИН, 2010. — 232 с.

2. Паршикова О. В. Показатели уверенности в себе в структуре личности [Электронный ресурс] / О. В. Паршикова, О. В. Смирнов // Психологические исследования : электрон. науч. журн. — 2009. — № 1 (3). — Режим доступа: http://psystudy.ru (дата обращения: 11.07.2015).

3. Прыгин Г. С. Индивидуально-типологические особенности субъектной саморегуляции : монография / Г. С. Прыгин. — Ижевск ; Набережные Челны : Изд-во Ин-та управления, 2005. — 348 с.

4. Шакуров Р. Х. Эмоция. Личность. Деятельность (механизмы психодинамики) / Р. Х. Шакуров. — Казань : Центр инновационных технологий, 2001. — 180 с.

О. Л. Кораблев, учитель
(г. Бор, Нижегородская область)

Господствующая стихия воспитательного события

Обращение к вопросам воспитательных мероприятий является необходимым и важнейшим условием при организации всего образовательного процесса в школе. Каждая школа в течение учебного года планирует и проводит большое количество различных мероприятий, ориентированных на решение воспитательных задач. Их перечень складывается из рекомендательных писем вышестоящих организаций, календарных и рейтинговых мероприятий школы и т. п. Необходимо отметить, что гораздо реже планирование мероприятий начинается с постановки вопроса «А зачем оно необходимо школе?». И уж совсем редко учитывается то, что дети получат в результате участия в мероприятии. Спланированное мероприятие без учета мнения детей, но для детей — давняя, но не меняющаяся с годами частая практика.

«В настоящее время в сфере воспитания всеми признанными информационными данными являются сообщение о проведенном мероприятии, количество охваченных им детей, наличие «ЧП» в жизни детского коллектива и отметка за поведение. Естественно, что такой информации соответствует и определенный характер управления, когда объектом такого становится не процесс воспитания, а цепочка мероприятий, организуемых взрослыми для детей (в лучшем случае с детьми). Другими словами, вместо педагогики отношений (какой она должна быть) в настоящее время развивается педагогика мероприятий» [2, с. 49].

За полвека мало что изменилось в характере управления воспитанием. Даже давно отмененные такие характеристики, как поведение, а где-то

и прилежание, некоторые педагоги продолжают настойчиво вписывать в дневники своим школьникам.

Такой подход к решению данного вопроса можно представить в виде метода индукции, где на уровне предположений и идей планируется некое действие, которое должно решить одну или несколько педагогических задач и привести к какому-то результату, приносящему абстрактное образовательное благо. Это могут быть любые внеурочные мероприятия школы, от празднования Нового года до спортивных праздников, посещений музеев и туристических походов. Для педагога, например, новогодний праздник может быть задуман как массовое шоу, маскарад, которое должно всех веселить и радовать. Но развеселить детей (или тем более их родителей) у новогодней елки не является педагогической задачей. Не является педагогической задачей и организация масштабной дискотеки, если, конечно, не реализуется здоровьесберегающая программа школы, в соответствии с которой дети должны находиться весь праздник в танцевальном ритме. Танцевальная дискотека, как и другие события в школе, является неотъемлемой частью образовательного процесса и, соответственно, должна отражать воспитательную логику всей школы.

Вся система воспитания школы и подбор воспитательных мероприятий должны опираться не на интуицию педагога (какой бы она ни была), а на имеющуюся педагогическую технологию, где педагог как профессионал оценивает способы воздействия на школьника, решая тем самым необходимую педагогическую задачу достижения образовательного результата.

Примером логического построения воспитательного события в школе может служить технология средового подхода (Ю. С. Мануйлова), где среда является средством формирования и развития личности. Средовой подход учитывает в качестве средства, оказывающего влияние на личность, как объективные процессы, так и процессы, происходящие в субъективном мире человека. Образование в данном случае мыслится как неразрывное единство обучения и воспитания.

При планировании, в «традиционной» логике, педагог для себя заранее определяет, как «воспитывается» на школьных мероприятиях ребенок, порой оценивая его за одно только присутствие. А каждое школьное событие, подготовленное педагогами для детей, обязательно должно расцениваться детьми как праздник, трансформирующийся неким образом в воспитательное средство (в логике средового подхода это означает — в среду ребенка).

Средовой подход как технология организации образовательных событий требует от педагога последовательных действий, первоначального создания необходимой для этого ниши, которая представляет собой возможность среды, и наполнения ее трофикой. Создание ниши и наполнение ее трофикой (оформление зала, например, для празднования Нового года), составление сценария и его постановка, изготовление костюмов и многое другое предоставляет детям лишь возможность для самореализации. Ор-

ганизация мероприятий и их проведение — это всего лишь использование детьми предоставленных школой возможностей, то есть ниш. Создание возможностей для школьника — это может быть представлено решением управленческой задачи, но не должно подменяться понятием всей среды ребенка или оцениваться как конечный результат.

Результатом всегда должна быть достигнутая личностью цель. Вместе с этим необходимо представлять, что цель — это всего лишь временный педагогический замысел, реализация которого будет способствовать постановке последующей цели.

Именно развитие или формирование личности посредством среды должно являться главным критерием результативности любого события в школьной жизни. Образовательная цель, в логике средового подхода, всегда ориентирована на личность школьника, что позволяет отслеживать образовательный процесс в соответствии с одновременной реализацией управленческих задач, ориентированных на создание условий, и педагогических задач, направленных на изменения личностных характеристик обучающихся. В данном случае этот процесс выстраивается в соответствии с методикой «Вниз по лестнице, ведущей вверх» (Мануйлов, 2003), по принципу «каждый обучающийся должен что-то «уметь», для того чтобы что-то «иметь», а «иметь» для того, чтобы «быть».

Особая роль и значение в достижении педагогического результата в средовом подходе отведена «стихиям». «Стихия — это движущаяся масса, способная в противовес расхожему представлению быть примером организованности и порядка» [4, с. 12]. Стихия мыслится как мощная сила, захватившая детей в какой-либо нише, провоцирующая у них неосознаваемые процессы, способствующая, под ее влиянием, школьникам воспринимать окружающую действительность. «Педагогический смысл явления, называемого стихией, состоит в его власти над детьми» [1, с. 58].

Присутствие стихии указывает на вероятность того, что предоставляемые средой возможности будут актуализированы и реализованы и что впоследствии это приведет к формированию определенного типа личности с соответствующими ей признаками. Ниша как возможность и стихия, как вероятность является содержательным элементом среды каждого человека.

Средовой подход не позволяет рассматривать само событие, то есть только нишу, как средство воспитания, не принимая во внимание ни трофическое ее наполнение, ни присутствующие там стихийные процессы, оказывающие влияние на личность без ее воли. Процессы самоорганизации личности напрямую связаны с наполнением среды необходимым содержанием.

«...Ребенок не только объект, но и субъект собственного развития. К воздействиям со стороны взрослых, со стороны педагогов дети относятся весьма избирательно. Кроме того, дети вступают во взаимодействие с окружающим

их миром вещей, людей, явлений не только под воздействием взрослых, но и по собственному побуждению. Спонтанно возникающие в сфере воспитания процессы играют весьма значительную роль в развитии ребенка» [2, с. 40].

Каждая ниша, создаваемая под конкретную цель, должна иметь трофическое наполнение и соответствующую этой цели стихию. На школьном праздничном мероприятии мы без особого труда можем наблюдать господствующими такие стихии, как стихия массового подражания, а также захватившая всех детей повсеместно стихия телефономании и др. Среда не может быть создана заранее или спустя некоторое время, она всегда с ребенком «здесь и сейчас». Средообразовательный процесс не станет результативным для детей, для которых игра в телефоне стала важнее, чем праздничная программа, подготовленная педагогами. Каждая ниша на стадии ее существования естественным способом приобретает одну или несколько стихий, некоторые привносятся искусственно. В каждой нише всегда есть господствующая стихия, преобладающая над другими, именно она и управляет внутренним миром захваченных ею детей, становясь частью их среды и в конечном результате изменяя личность.

Какая стихия станет господствующей на запланированном мероприятии (в созданной нише)? Та, которую пытался генерировать педагог, или та, которая возникла спонтанно, или же та, которую школьник привнес в нишу сам? Не распознав или не учитывая господствующую стихию организованного события, педагог лишен возможности объективно оценить результат педагогического воздействия.

«Особенность стихий — в их способности проникать в различные сферы функционирования воспитательных систем и распространять свое влияние как на детей, так и на взрослых» [3, с. 19].

Школьное воспитательное мероприятие необходимо мыслить как событие в среде ребенка, наполнять эту нишу необходимым трофическим содержанием исходя из конкретных поставленных педагогических целей и задач. Важнейшим средообразовательным моментом является генерирование необходимых и устранение ненужных стихий в среде школьника, что в конечном счете потребует от педагога и соответствующих управленческих действий, направленных на воспитание личности.

Список литературы

1. Боровская Е. В. Модель мониторинга образовательного процесса в логике средового подхода / Е. В. Боровская, Л. В. Волкова, И. И. Сулима, О. Л. Кораблев, Ю. С. Мануйлов, Е. В. Орлов, О. Е. Фефелова ; под ред. д. пед. н., профессора Ю. С. Мануйлова. — Н. Новгород : ГОУ ДПО НИРО, 2010. — 102 с.

2. Вопросы управления и руководства процессом воспитания школьников. К республиканской научно-практической конференции, март 1971 г. / под ред. Л. К. Балясной. — М., 1971. — 50 с.

3. Мануйлов Ю. С. Воспитание средой : сб. статей разных лет / Ю. С. Мануйлов. — Н. Новгород : Нижегородский гуманитарный центр, 2003. — 119 с.

4. Мануйлов Ю. С. О стихии, стихийности и стихиальности в образовании / Ю. С. Мануйлов // Стихии, стихийность и стихиальность в образовании : сб. науч. статей / под ред. Ю. С. Мануйлова (отв. ред.), И. И. Сулимы, Е. В. Орлова, Е. М. Кузьминой. — М. ; Н. Новгород : РАСТР-НН, 2007. — 148 с.

А. И. Красило, к. психол. н., доцент
(г. Москва)

Опыт социально-психологического анализа ключевых проблем воспитания «рыночного человека»

Проблемы и негативные последствия формирования «рыночного человека» были подвергнуты наиболее содержательному и радикальному критическому анализу в работах Э. Фромма [6].

В нашей стране непосредственной цели формирования «узкорыночного» человека для системы образования (и внутри ее) официально не было поставлено. Хотя соответствующая задача, как бы по умолчанию, присутствовала в обсуждениях и конкретных шагах по демонтажу социалистической системы образования.

Идея проникновения рыночных отношений во все сферы общества поначалу кажется логичной. Но только до тех пор, пока мы абстрагируемся от возрастного аспекта, без учета которого растворяется весь смысл процесса воспитания. На самом деле в любом обществе есть такие сферы, в которые противопоказано проникновение рыночных отношений. Это семья, дошкольные и образовательные учреждения, начальная школа. Любовь матери и педагога не имеет рыночной цены. Ее нельзя продать или купить. Рыночные отношения должны питать образование, так же как вода озер и болот питает родники, а не устремляться на ниву просвещения весенним паводком. Свобода морального выбора ребенка между добром и злом не должна представляться потребительским выбором между двумя сортами товара. А если ребенок выбирает наркотики, а не спорт, не ходит в школу, не ночует дома, то такая свобода его выбора называется безнадзорностью, порождаемой полным распадом воспитательного процесса.

В 90-е годы были заложены юридические предпосылки формирования «рыночного человека». Это прежде всего устранение ответственности государства за воспитание детей, которое целиком возложено на родителей. Поэтому, с одной стороны, государство бессильно помочь педагогам создать социально безопасную ценностно-информационную среду, отвечающую задачам и критериям нравственного воспитания. В частности, противостоять манипуляциям некоторых частных СМИ, заинтересованных в эксплуатации продуктов распада системы нравственных ценностей и навязывании их социуму в качестве массовых социальных норм.

С другой стороны, массовое сознание современных родителей вовсе не направлено преимущественно на воспитание человека, ответственного за судьбу страны, способного ради высоких социальных целей пойти на материальные ограничения собственных потребностей и тем более принять в случае необходимости неизбежные страдания, вплоть до акта самопожертвования.

И то, что в наше время мы радостно отмечаем примеры нравственной высоты и подлинного героизма вовсе не единиц, а тысяч людей, ни в коем случае не может выдаваться за результаты юридического творчества и функционирования новой системы образования, созданной в противовес социалистической. Каким-то чудом сохранившаяся до наших дней гуманистическая традиция упорно противостоит процессу навязывания массовому сознанию рыночных стереотипов.

Большинство родителей заинтересованы получить от государства услуги в обучении детей. Услуги в воспитании длительное время были ими не затребованы. Это отразилось и на содержании образовательных программ, и на тематике научных конференций.

Другим условием, помимо правового, в вопросе формирования «рыночного человека» стал в общем-то логичный отказ от цели, традиционной для социалистической системы, — воспитания всесторонне развитой личности. Практика показала, что этот радикальный стратегический акт не имеет никакого отношения к прагматической задаче массовой подготовки специалистов рабочих профессий, нацеленностью на решение которой он и оправдывался. То, что специалистов рабочих профессий надо оберегать от всестороннего развития, а следовательно от рационализации и творческого подхода к стандартным операциям, является типичным умозрительным пробелом в сугубо экономических рассуждениях.

На самом деле уже 10 лет назад стало очевидным явное перепроизводство специалистов совсем других профессий: юристов и экономистов. Вначале еще можно было ожидать, что этот перекос все-таки компенсируется расцветом профтехучилищ и техникумов, переименованных в колледжи. Но на самом деле ничего подобного не случилось. В конце концов, для разрешения этого противоречия рыночной стихии потребовались мобилизационные решения на высоком государственном уровне, содержание которых вовсе не вытекает из условий, предварительно созданных для успешного формирования «рыночного человека».

Предрассудком и нелепым пережитком старой системы образования, требующим немедленного устранения на пути к формированию нового человека, хорошо адаптированного к рыночным условиям, стала ценность и само понятие «знания». Вместо него было введено прагматическое понятие «компетенция», которая по определению не может быть ни «абсолютной», ни «относительной». Никакого движения и потребности в познании истины оно не предполагает. Эта замена динамического содержательного понятия на функционально-исполнительское дополнительно ограничило

активность школьников как субъектов образовательного процесса. Их позиция стала значительно более объективированной [1], ориентированной на «иметь знания», а не «быть знанием» [6].

Понятно, что всесторонне развитая личность — это и максимально социализированная, и уникально неповторимая целостность. И поэтому для нее совершенно не подходит тестирование, рассчитанное на расщепление мировоззрения субъекта на мертвые, не связанные друг с другом фрагменты игры в ЕГЭ. Поэтому стала неизбежна замена задачи воспитания такого субъекта, который стремился постичь мир в его единстве, на задачу воспитания игрока, зазубривающего карточки ответов на разрозненные вопросы прошлогоднего ЕГЭ. Учебный процесс превращается в натаскивание обучающихся на успех в соревновании по угадыванию ответов на наиболее вероятные вопросы ЕГЭ.

Казалось бы, что вместе с бросающимися в глаза негативными последствиями реформы образования мы должны получить как награду за понесенный ущерб решение тех глобальных, ставших уже хроническими проблем системы образования [3], блестящий анализ которых был своевременно представлен как в исследованиях психологов и методологов психологии [2; 4], так и в работах учителей-новаторов [5; 7; 8]. Но вместо этого общественности был презентирован удивительный, печальный и поистине драматический результат. Весь позитивный потенциал критического анализа системы образования и учебно-воспитательного процесса, предпринятого последователями и единомышленниками Л. С. Выготского, был отброшен, вынесен за скобки, как будто это не гениальный анализ проблем мирового образования, которые отечественным исследователям удалось увидеть именно благодаря тому, что наша система образования была лидирующей, а нечто сугубо местечковое, периферийное, не сумевшее вписаться в мировую систему, безнадежно устаревшее вместе с отечественной экономикой и фарисействующей идеологической работой партийной бюрократии.

Так, например, процесс «глотания абсолютов» [2], о котором Э. В. Ильенков говорил как о самой катастрофически напряженной по актуальности проблеме, только усилился «глотанием» однозначных и безличных ответов на вопросы ЕГЭ в рамках общеобязательных компетенций.

Конечно, реформа образования должна продолжаться. И конечно же, она должна учитывать новые экономические условия и предлагать новые современные ориентиры. Но вместе с тем она должна остерегаться редукции проблем воспитания, сведения их содержания до социально-экономического уровня, вроде выдвижения ЕГЭ в качестве универсального средства борьбы с коррупцией. И в то же время она должна более аккуратно относиться к опыту построения социалистической системы образования, которая в период покорения космоса была признана лучшей в мире даже нашими вечно конкурирующими партнерами за океаном. В том числе и к смелому и содержательному критическому анализу этого нашего наследия, предпринятому психологами и педагогами-новаторами еще в 70-х и 80-х годах прошлого века.

Список литературы

1. Бердяев Н. А. Царство духа и царство кесаря / Н. А. Бердяев. — М. : Республика, 1995. — 383 с.
2. Ильенков Э. В. Школа должна учить мыслить / Э. В. Ильенков. — 2-е изд. — М. : Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та ; Воронеж : МОДЭК, 2009.— 112 с.
3. Красило А. И. Статус психолога и проблемы его адаптации в учебном заведении / А. И. Красило, А. П. Новгородцева. — М. : Изд-во Института практической психологии ; Воронеж : МОДЭК, 1998. — 192 с.
4. Ляудис В. Я. Структура продуктивного учебного взаимодействия / В. Я. Ляудис // Психолого-педагогические проблемы взаимодействия учителя и учащихся / под ред. А. А. Бодалева. — М., 1980. — С. 37–52.
5. Педагогический поиск / сост. И. Н. Баженова. — М. : Педагогика, 1987. — 176 с.
6. Фромм Э. Иметь или быть? / Э. Фромм. — М. : Прогресс, 1990. — 336 с.
7. Шаталов В. Ф. Эксперимент продолжается / В. Ф. Шаталов. — М. : Педагогика, 1989. — 336 с.
8. Щетинин М. П. Объять необъятное: Записки педагога / М. П. Щетинин. — М. : Педагогика, 1986. — 176 с.

Т. Д. Красова, к. пед. н., доцент
(г. Елец)

Специфика педагогического сопровождения экспериментаторских способностей у детей старшего дошкольного возраста

В последние годы в современном образовательном пространстве развивается система педагогической поддержки ребенка в дошкольных образовательных организациях. Принятая Правительством Российской Федерации Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года определяет приоритетные цели и задачи, решение которых требует построения эффективной системы педагогической поддержки. Особенностью развития российской системы образования на современном этапе является необходимость решения задач педагогического сопровождения ребенка в условиях введения в действие Закона «Об образовании в Российской Федерации», внедрения федеральных государственных образовательных стандартов дошкольного образования и в целом модернизации содержания российского образования, его целей и задач.

В основу разработки проблемы педагогической поддержки развития экспериментаторских способностей у детей дошкольного возраста положены такие научные подходы, как системный (Л. И. Анцыферова, И. В. Блауберг, А. В. Брушлинский, Г. Л. Ильин, Г. Д. Кириллова, В. И. Логинова, Л. И. Новикова, В. Н. Садовский, Э. Г. Юдин, В. З. Юсупов и др.),

деятельностный (О. А. Абульханова-Славская, В. В. Давыдов, И. А. Зимняя, Л. В. Трубайчук, Д. Б. Эльконин и др.), личностно ориентированный (Л. С. Выготский, В. В. Давыдов, Н. А. Короткова, Н. Я. Михайленко, К. Роджерс, И. С. Якиманская и др.), концепции педагогической поддержки и педагогического сопровождения (О. С. Газман, О. М. Зайченко, Е. И. Казакова, М. Н. Певзнер, Л. Г. Тарита, А. П. Тряпицына и др.) и др.

Вопросы педагогической поддержки экспериментаторских способностей у дошкольников в настоящее время остаются недостаточно изученными в силу восприятия периода дошкольного детства отдельными педагогами, психологами, родителями как возрастного этапа, ограничивающего возможности экспериментирования. Хотя возможности этого вида деятельности отражены в исследованиях А. Н. Голубевой, Н. С. Денисенковой, О. В. Дыбиной, А. В. Запорожца, А. Н. Леонтьева, Л. А. Парамоновой, Н. Н. Поддъякова, А. Н. Поддъякова и др.

Как показано в исследованиях, экспериментирование, элементарные опыты помогут детям осмыслить явления окружающего мира, расширить кругозор, понять существующие взаимосвязи. У детей развиваются наблюдательность, элементарные аналитические умения, стремление сравнивать, сопоставлять, высказывать предположение, аргументировать выводы.

В педагогической литературе накоплен необходимый исследовательский материал, обращенный к различным аспектам проблемы педагогического сопровождения дошкольников (Т. К. Бережнова, В. П. Бондарев, А. Г. Гогоберидзе, И. Э. Куликовская, И. А. Липский, Л. Г. Субботина и др.). Однако проблема педагогического сопровождения экспериментаторских возможностей детей дошкольного возраста в этих работах не рассматривалась.

Сейчас складываются особая система педагогического сопровождения ребенка в образовательном процессе, ее составляющие компоненты, содержание, технология. В современных научных исследованиях (О. С. Газман, А. Г. Асмолов, С. А. Белитчева) педагогика поддержки рассматривается как методология, обеспечивающая индивидуализацию процесса образования, основанного как на признании того, что уже есть в личности, но недостаточно развито, так и сотрудничества с ребенком в определении его жизненного пути.

В психолого-педагогической науке проблема педагогической поддержки рассматривается в рамках приоритета идеи гуманизма и свободы личности (О. С. Газман, А. В. Добрович, М. С. Каган, Е. А. Ямбург). Как гуманистический метод в личностно ориентированной системе воспитания и образования идеи педагогической поддержки представлены в трудах Е. В. Бондаревской, С. В. Кульневича, В. Т. Фоменко.

Педагогическая поддержка представляет собой взаимодействие взрослого и ребенка, где педагог оказывает различными методами помощь ребенку в реализации его потребностей и направляет его развитие, а дошкольник,

ориентируясь на поддержку взрослого, достигает целей, удовлетворяет свои потребности, интересы, осознает свое место в мире. Исследователи проблем взаимодействия взрослого и ребенка делают выводы о том, что развитие личности ребенка происходит главным образом в процессе общения, сотрудничества со взрослым в процессе деятельности (Л. Н. Абрамова, Л. А. Венгер, В. С. Мухина, Т. А. Репина, А. Г. Рузская, Р. М. Чумичева и др.). Проблемы детского экспериментирования нашли отражение в трудах отечественных и зарубежных психологов (П. Я. Гальперин, А. В. Запорожец, Л. А. Венгер, М. И. Лисина, Л. Ф. Обухова, Н. Н. Поддъяков, Н. Ф. Талызина, А. Деметроу, Ж. Пиаже, Дж. Флейвелл и др.). Авторы рассматривают экспериментирование как средство формирования активной, инициативной личности, как способ активизации познавательных интересов.

В отечественной педагогике проблема педагогического сопровождения рассматривается в русле междисциплинарного подхода (Э. Н. Гусинский), с точки зрения идеи гуманизма (О. С. Газман, А. В. Добрович, М. С. Каган и др.). В последние десятилетия в психолого-педагогической науке феномен сопровождения стал предметом исследования (М. Р. Битянова, О. С. Газман, И. О. Карелина, Л. М. Митина и др.), обеспечивающим содержательное, гибкое, индивидуально ориентированное руководство этим процессом в дошкольном детстве.

Как показывают исследования Ж. Пиаже, Н. Н. Поддъякова и др., основным условием интеллектуального развития детей является такая организация их экспериментаторской деятельности, которая обеспечивает взаимосвязь мыслительных и практических действий.

В детской и педагогической психологии имеется целый ряд работ, посвященных изучению отдельных компонентов экспериментаторской деятельности дошкольников (Л. А. Венгер, А. В. Запорожец, З. М. Истомина, А. А. Люблинская, Н. Н. Поддъяков и др.). Н. А. Короткова рассматривает ребенка как субъекта познания в процессе организации экспериментаторской деятельности взрослого с детьми, где последние получают возможность проявить собственную исследовательскую активность [1, с. 36].

На дошкольном этапе развития ребенку необходима помощь взрослого человека: родителя, педагога. Анализ исследований убедительно доказывает необходимость разработки проблемы педагогической поддержки экспериментаторской деятельности детей дошкольного возраста как одной из основных задач.

В современных научных работах изучаются различные аспекты проблемы педагогического сопровождения экспериментаторской деятельности детей дошкольного возраста: содержание понятия «сопровождение» в образовании; задачи и принципы педагогического сопровождения; роль педагога в развитии личности ребенка; разработка индивидуального маршрута развития ребенка (М. Р. Битянова, Т. А. Глазкова, Я. Л. Коломинский, Н. М. Рожков, Г. И. Симонова и др.).

В последнее время складываются особая система педагогической поддержки ребенка в образовательном процессе, ее составляющие компоненты, содержание, технология.

В работах Н. Н. Поддъякова, А. Н. Поддъякова, Н. Е. Вераксы, И. С. Фрейдкина, О. В. Дыбиной экспериментирование представлено как сложная активная деятельность, в осуществлении которой участвуют разнообразные способности (к рассуждению, к прогнозированию, к построению оптимальных стратегий исследовательского поиска решения) [2, с. 47]. Также данные исследований Н. Е. Вераксы, О. Л. Князевой, Т. М. Землянухиной, А. Н. Поддъякова доказали, что в процессе участия в экспериментировании у детей происходят изменения как в интеллектуальном, так и в личностном плане. В данное время наблюдается повышенный интерес к изучению детского экспериментирования, его структуры, организации, педагогического сопровождения (Н. Н. Гусарова, О. В. Киреева, Т. С. Комарова, И. А. Лыкова, А. А. Фатеева и др.). Вопросы педагогического сопровождения экспериментаторской деятельности у детей дошкольного возраста пока не нашли целостного отражения в научных работах. Представлены лишь отдельные элементы педагогического сопровождения в связи с развитием отдельных качеств личности. Но вместе с тем еще не разработаны педагогические основы сопровождения личности в различные возрастные периоды дошкольного детства.

Список литературы

1. Короткова Н. А. Познавательно-исследовательская деятельность старших дошкольников / Н. А. Короткова // Ребенок в детском саду. — 2003. — № 1.
2. Поддъяков Н. Н. Особенности психического развития детей дошкольного возраста / Н. Н. Поддъяков. — М. : Профессиональное образование, 1996.

В. В. Лекарев, к. пед. н.
(г. Москва)

Оздоровительная физическая культура и ее влияние на работоспособность головного мозга

В школе, а затем в вузе дисциплина «Физическая культура» преподается по строго регламентированной программе. В вузе эта дисциплина осваивается преимущественно в целях улучшения профессиональной физической подготовки, что не всегда является интересным для занимающихся физической культурой.

Молодежь, поступившая в вуз, занимается физкультурой лишь на младших курсах: на первом, втором и третьем. Старшие курсы вовсе не охвачены вузовской программой физического воспитания. Обычно на четвертых и пятых курсах занятия по физической подготовке не проводятся. По данным

ежегодного сравнительного анализа медицинских документов (и других исследований), число студентов-старшекурсников, обратившихся в поликлинику, гораздо выше (более 72 %), чем число младшекурсников.

Учитывая вышесказанное, обратимся к ***проблеме организации здорового образа жизни студентов***, а именно владения самостоятельной (личной) теорией, методикой и организацией занятий оздоровительной физической культурой (ОФК) (тренировок).

Целью нашего исследования явилось определение методики самостоятельных занятий ОФК, а результатом — подготовка рекомендаций (учебного пособия) по дисциплине «Оздоровительная физическая культура».

Поставлены следующие *задачи* исследования: теоретическое и практическое исследование проблем, связанных с ОФК, выбор целей, средств, методов физического воспитания, определение дозировок, экспериментальная проверка и обоснование методики занятий ОФК для студентов старших курсов.

Все познается в сравнении, поэтому без усвоения существующих понятий о физическом воспитании, физической культуре и спорте освоение ОФК невозможно. Остановимся на некоторых основных определениях.

Физкультурно-спортивная деятельность — процесс построения тела человека, совершенствования его двигательных умений, навыков и качеств [1, с. 5].

Физическое здоровье человека — это положительные сдвиги и результаты (состояния) в организме человека (индивида), достигнутые путем оптимального планирования и реализации оздоровительно-физкультурных занятий с учетом, прежде всего, максимальных нагрузок и видов максимального отдыха.

Под *максимальной нагрузкой* мы имеем в виду минимальную (мизерную) дозировку при выполнении упражнений с максимальным напряжением: во времени, количестве повторений и т. д., включая разнообразие применяемых упражнений и видов спорта.

Это соревнование с самим собой, целенаправленные упражнения и личные рекорды для себя, своего организма.

К *максимальным видам отдыха* мы относим: во время оздоровительных физкультурных занятий — частое использование максимальных интервалов времени при выполнении физических упражнений, подходов, серий и максимального периода отдыха в годичном цикле тренировочного процесса; восьмичасовой глубокий сон; рациональное питание; закаливание; массаж и самомассаж с учетом наличия личной материально-технической основы — спортивного инвентаря, предметов, экипировки, микроспортсооружений, бассейна, бани.

Объектом исследования избрали определение и обоснование методик для самостоятельных занятий ОФК в течение всей жизни человека.

Предмет исследования — целенаправленно применяемые упражнения, виды спорта, положительно влияющие на укрепление как в целом здоровья человека (индивида), так и отдельных мышц, органов и систем организма.

Новизна исследования. Впервые для оздоровления индивида (в данном случае студента) были определены мышцы, органы и системы организма (по анатомическому принципу), для тренировки которых использованы значимые упражнения и занятия отдельными видами спорта в целях улучшения их состояния и работоспособности. Это тренировка мышц, влияющих:

— на работу головного мозга;
— работу сердца и сердечно-сосудистой системы;
— работу легких;
— работу глаз;
— состояние и работу зубов;
— состояние и работу позвоночного столба;
— работу мышц живота, которые, в свою очередь, влияют на состояние и работу внутренних органов;
— состояние и работу рук и ног;
— состояние и работу мочеполовой системы.

Использованы следующие *методы исследования*: изучение литературных источников, опрос, беседа, наблюдение, анкетирование, изучение медицинской документации, экспериментальная работа.

ОФК студентов осваивается путем познания целей, задач, понятий, мотивов.

Цель оздоровительных занятий студентов — исследовать литературные источники по физической культуре, теории и методике оздоровительно-спортивной тренировки, подобрать средства, методы, формы и разработать методику самостоятельных занятий, обеспечив тем самым себе здоровье на каждый день, на каждый час, то есть физическое здоровое долголетие.

Первая задача студентов, осваивающих ОФК, — определение и освоение своего круга теоретических и материально-технических средств для самостоятельных занятий.

Вторая задача — обеспечение врабатываемости всего организма (в целом и отдельных органов) к предстоящим возможным большим физическим нагрузкам с утра и на весь текущий рабочий (учебный) день, по возможности, воспитание достаточной силы, скорости, скоростной выносливости и других физических качеств; вечером, после учебного дня, расслабление напряженных мышц всего организма.

Третья задача — за счет минимальных (условно) затраченных времени и сил, рациональных занятий ОФК достижение максимального эффекта в поддержке, укреплении и улучшении здоровья, поиск ответов на вопросы: зачем, почему и как всего этого достичь?

Четвертая задача — сохранение своего здоровья на прежних высоких количественных и качественных показателях физической подготовленности или победа над собой, установление новых личных рекордов, соблюдение принципов систематичности и последовательности (регулярности) тренировочных занятий.

Пятая задача — грамотное (технически и физически) для себя на достаточно высоком уровне освоение некоторых выбранных видов спорта для достижения оздоровительных целей (участие в соревнованиях в своем коллективе, а также в районных, городских и т. п.). Постепенно, при достаточном количестве времени и сил, в перспективе предусмотреть занятия ветеранским оздоровительным спортом.

Для проведения экспериментальной работы были созданы две группы, экспериментальная и контрольная, из студентов старших курсов АНО ВО «Российский новый университет» и Института государственного управления, права и инновационных технологий г. Москвы. Экспериментальная работа проводилась на секционных занятиях с 2013 по 2015 год.

В данной статье мы приводим результаты работы, охватывающие исследование лишь одного направления — по укреплению мышц, влияющих на работу головного мозга, — мышц шеи, плеч, спины и груди: поверхностных, серединных, глубоких групп; грудино-ключично-сосцевидных, подъязычных: шилоподъязычной, челюстно-подъязычной, подбородочно-подъязычной, грудино-подъязычной, грудино-щитовидной, щитовидно-подъязычной, латеральной, лестничных, медиальных; длинных мышц головы, фасций и др.

Экспериментальная работа была организована в два этапа. В первый этап входили подбор и выполнение упражнений на утренней зарядке и в ходе секционной работы.

На первом (втягивающем) этапе (2013/14 учебный год) для оздоровления занимающихся были подобраны такие ***комплексы упражнений,*** которыми можно было бы воздействовать на работу мышц шеи, предплечья, плеч, спины и груди, соответственно влияющих на успешную работу головного мозга.

1. Из легкой атлетики:

— бег: медленный (до 30 и более мин.), с ускорениями, с вращением тела вокруг своей оси;

— бег на результат: на 100, 500, 1000 м;

— бег с чередованием выполнения специальных беговых и общефизических упражнений;

— прыжки с ноги на ногу, боком;

— круговые движения рук вперед и назад.

2. Из спортивных игр:

— *волейбол* — верхняя и нижняя передача мяча (различные по весу мячи из разных видов спорта) на различную высоту и результат (количество раз);

— подачи в стенку или через сетку правой или левой рукой;

— игра;

— *футбол* — набивание различных мячей головой на разную высоту и результат;

— удары в стенку по мячу ногами или головой — удары в цель;

— ведение мяча ногой (по прямой, зигзагами);

— игра;

— *баскетбол* (индивидуально): штрафные броски;

— различные способы ведения и передачи мяча в стенку.

3. Из тяжелой атлетики:

— жим штанги из исходного положения лежа на скамейке с различными вариантами хватов рук и отягощениями.

4. Из атлетической гимнастики:

— сгибание и разгибание рук в упоре: о стену, скамейку, лежа в упоре об пол;

— подтягивание (на низкой и высокой перекладине) с различными хватами рук, отягощениями и без;

— различные варианты наклонов головы с резиновым амортизатором;

— различные наклоны головы с различными отягощениями;

— поднимание рук перед собой и затем в стороны с различными отягощениями и без;

— сгибание и разгибание рук с различными отягощениями и без;

— лежа спиной на скамейке: сведение и разведение рук с различными отягощениями и без;

— то же самое лежа животом на скамейке.

5. Работа с отягощениями:

— упражнения для рук и ног: с дисками, гантелями, эспандерами и другими предметами.

6. Из бокса:

— удары по стенке и затем по боксерскому мешку голыми руками, затем облегченными для бокса перчатками;

— ударные движения с гантелями (с легким весом);

— жим (толчок) штанги перед собой с легким весом;

— один занимающийся в защитной стойке с «лапами», другой выполняет удары в «цель».

7. Из борьбы:

— упражнение в «мостике»: движения головой вперед и назад и т. д.

8. Из общих развивающих упражнений:

— круговые движения головой, различные наклоны, повороты;

— одновременные, попеременные и поочередные круговые движения руками вперед и назад с отягощениями и без;

— рывки руками перед грудью с отягощениями и без;

— различные махи руками с отягощениями и без.

9. Из ходьбы и бега на лыжах:

— акцентированные движения руками (при отталкивании палками — при бесшажных ходах).

10. Из плавания различными стилями:

— акцентированные гребковые движения руками при плавании кролем.

11. Из гимнастики:

— различные виды и варианты кувырков вперед и назад;

— различные варианты вращения тела вокруг своей оси.

12. Из интеллектуальных спортивных игр:

— шашки, шахматы: участие в учебно-тренировочных играх, турнирах, матчах, соревнованиях.

При выполнении упражнений использовались следующие методы: по «станциям», круговой метод, «индивидуализация» спортивных игр и т. д., а также «лесенка» — при выполнении прыжков, подтягиваний, сгибании и разгибании рук в упоре.

Количество упражнений подбиралось исходя из самочувствия и возможностей занимающихся на данном занятии. На первых и даже на последующих занятиях требовалось, чтобы в упражнениях подходы, серии выполнялись по самому минимальному количеству раз. Упражнения круговым методом выполнялись по три раза на каждой «станции» и по три круга.

На втором этапе («спортивном» — с 2014/15 учебного года) виды спорта включались как средства. Из всех видов спорта бег (особенно медленный) включен как основное (значимое) средство оздоровления занимающихся.

Организация оздоровительных (тренировочных) занятий включала:

1) учет основ спортивной тренировки: подготовительного, соревновательного и переходного периодов;

2) учет воспитания физических качеств человека: силы, быстроты, выносливости, ловкости, прыгучести, гибкости;

3) учет различных сторон оздоровительно-спортивных занятий: теоретической, физической, технической, тактической, психологической соревновательной подготовки;

4) учет принципов спортивно-оздоровительных занятий: направленности на максимальные достижения и наилучший индивидуальный результат; углубленной спортивной специализации и индивидуализации; единства общей и специальной подготовки; непрерывности тренировочного процесса; единства постепенности увеличения и тенденции к предельным нагрузкам; волнообразности и вариативности нагрузок; цикличности тренировочного процесса; единства и взаимосвязи соревновательной деятельности и подготовленности;

5) учет и других значимых средств (из видов спорта — плавание, лыжи) для анатомического воздействия на организм занимающихся;

6) учет индивидуализации в беговой подготовке к большой и малой «шведской эстафете» (выполнялась преимущественно работа аэробной направленности).

Некоторые условия организации занятий

Оздоровительные занятия предлагалось в первую очередь начинать на кровати или у кровати, в теплом помещении, в квартире, коридоре, «мини-тренажерном зале» квартиры, на балконе, лоджии, затем у дома, на хоккейной или футбольной площадке.

Когда нет трассы для бега, студентам предлагалось избрать самую короткую «трассу» в квартире — дистанцию в два метра — в комнате от стенки до стенки.

Далее предлагалось использовать возможности микрорайона —тренажерные залы, бассейны, стадионы, парки, лес и т. д.

Для качественных занятий (во избежание травм) предлагалось регулярно (ежемесячно) пополнять свой «личный спортзал» в квартире (на даче) самыми лучшими фирменными спортивными предметами, оборудованием, экипировкой для занятий: ничего не жалеть для себя и своего здоровья.

Были получены **следующие результаты:** студенты экспериментальных групп, с которыми использовалась данная методика ОФК, по сравнению со студентами контрольной группы получили наибольшие положительные сдвиги по следующим данным:

— по знаниям (оценкам) на экзамене (+ 1,5 балла);

— физической подготовленности: по прыжкам в длину с места (+ 17,0 см);

— приседанию с дисками от штанги по 10, 15, 20 кг (+ 18 раз);

— сгибанию и разгибанию рук в упоре лежа (+ 28 раз);

— сгибанию и разгибанию туловища (+ 23 раза);

— подтягиванию (+ 5 раз).

У студентов экспериментальных групп также были получены высокие результаты по всем субъективным ощущениям:

— самочувствию (+ 5 баллов);

— настроению (+ 5 баллов);

— успешному выполнению учебной нагрузки (лекционных и семинарских занятий) (+ 5 баллов).

Отмечалось также полное отсутствие жалоб на головные боли в течение всего учебного года.

Выводы

1. Данная методика ОФК с целью укрепления, поддержания и улучшения состояния органов и систем организма, влияющих на работоспособность головного мозга, дала положительные результаты, следовательно, ее можно рекомендовать для использования на старших курсах вузов.

2. Теоретическое исследование и экспериментальное обоснование наших методик по тренировке мышц, органов и систем организма человека (по анатомическому принципу) обосновывают вывод, согласно которому предмет (дисциплина) «Оздоровительная физическая культура» имеет право на существование, то есть может быть использован в учебном процессе вузов.

Список литературы

1. Барчуков И. С. Физическая культура и спорт: методология, теория, практика : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / И. С. Барчуков, А. А. Нестеров ; под общ. ред. Н. Н. Маликова. — 2-е изд., стер. — М. : Академия, 2008. — 528 с.

Н. И. Лифинцева, д. психол. н., профессор
(г. Курск)

Идеи Л. С. Выготского о психологии воспитания и современная ситуация развития

В начале третьего тысячелетия глобализационные процессы меняют культурное пространство и образ человека, «размываются» и разрушаются традиционные стереотипы поведения, моральные нормы, ценности и отношения. Идеи «текучести мира» (*fluid world*), его зыбкости, отсутствия постоянства, устойчивости и стабильности (постмодернизм) проникают во все сферы социальной жизни, человеческие отношения и связи, в систему образования и науки (включая психологию и педагогику). Дегуманизация человеческого общества, разрушение гуманистических традиций и превращение человека в биоробота, а социума — в биомассу становятся все очевиднее и выразительнее. Современные информационные технологии меняют мир и человека, его тип мышления, сознание и личность. Родилось новое, «сетевое», поколение, активно входящее в виртуальный мир. В этих условиях сознание растущего человека становится объектом манипуляций, расширения (или сужения), трансформаций, наполнения иллюзиями, «симулякрами» и пр. Мощным средством манипулирования незрелыми умами являются язык, слово. «Языковые игры» стали технологией воздействия на развивающегося человека.

Мыслитель и философ XX столетия М. К. Мамардашвили замечал, что «современного» человека не существует. «В качестве “современной” может лишь восприниматься та или иная мысль о человеке. А сам он есть всегда лишь попытка стать человеком. Возможный человек. А это — самое трудное, так же, как жить в настоящем». «Мы — люди XX века, — пишет он, — и нам не уйти от глобальности его проблем. А это есть, прежде всего, проблема современного варварства, одичания. Это угроза “вечного покоя”, т. е. возможность вечного пребывания в состоянии ни добра, ни зла, ни бытия. Просто ничего. Сокровища культуры здесь не гарантия. Ибо культура не совокупность готовых ценностей и продуктов, ждущих потребления или осознания. Это способность и усилие человека быть...»

Антропологическая катастрофа, по мысли философа, состоит в перерождении «каким-то последовательным рядом превращений человеческого сознания в сторону антимира теней или образов... перерождение в некоторое Зазеркалье, составленное из имитаций жизни» [2, с. 147, 189].

В современных идеях личности проповедуются «сетевой» подход и др., в которых игнорируются такие человеческие реальности, как воля и чувство. Эмоциональность, переживания, лиричность оказываются лишними и даже неполезными. Не вся психическая жизнь признается достаточно реальной, достойной и важной. «Само-бытие», центрация на себе, деформированное, зам-

кнутое в себе проблематичное «Я» не нуждаются в индивидуальных эмоциях, переживаниях. Главное — достичь успеха, быть успешным, «эффективным». Актуальной проблемой стала проблема психологической и духовной безопасности, одним из факторов которой являются воспитание и образование.

Научное обоснование и ключи к решению многих современных проблем дает культурно-историческая теория развития человека (его сознания и личности). Идеи Л. С. Выготского оригинальны, современны и получили опытно-экспериментальное подтверждение, развитие и конкретизацию в современных работах его последователей, в том числе и зарубежных.

Наука, по мысли Л. С. Выготского, есть посредник между жизнью и реальным делом (воспитанием). Поскольку «процесс воспитания есть процесс психологический», то «педагогическая психология должна выработать и предложить педагогике систему средств осуществления педагогических целей и задач» [1, с. 16]. Обозначим некоторые положения выдающегося ученого, актуальные для современной ситуации и педагогической психологии.

Развитие и воспитание происходит в социально-историческом контексте развития знания и понимания. Развивающийся человек извлекает смысл из окружающего мира, понимает мир, усваивая значения, разделяемые окружающими людьми.

«Нигде человек не чувствует себя таким одиноким, как в толпе, с которой его ничто не связывает, или в современном капиталистическом городе. В нашей школе, — пишет психолог, — речь должна идти о таких формах социального воспитания, которые вызывали бы живое общение между детьми, чтобы ребенок дорожил удовлетворением и неудовлетворением своих товарищей. <...> Среда явится тем могущественным аппаратом, который будет посылать на ребенка всякий раз отраженное впечатление его поступка» [1, с. 223].

Воспитание по Л. С. Выготскому — это «искусственное развитие». Воспитывать с самого начала означает ограничивать и стеснять свободу. Детство — естественная пора воспитания. Воспитание и творчество всегда трагичны, потому что они исходят «из неудобства и неблагополучия, из дисгармонии», несоответствия организма и среды. Воспитание предполагает преобразование «натуральной формы», переход в качественно новое состояние, проявляющееся в порождении человеком формы своего поведения, субъектности как способности к преодолению сложившихся, закоснев ших и реактивных форм поведения и обретению нового способа жизни. Это относится и к воспитанию морального поведения.

Сущность культурного развития заключается не только в том, что человек овладевает современными технологиями, моделями и образцами поведения, он овладевает и процессами собственного поведения. Необходимой предпосылкой является образование личности, и поэтому развитие той или иной функции является всегда производным и обусловленным развитием личности в целом. Развитие личности, по Выготскому, предполагает формирование мировоззрения, которое выступает как оформленная

и осознанная интегральная система взглядов на мир и его явления (составляющие), охватывающая все *поведение человека в целом «в его культурной части»* по отношению к внешнему миру.

Принцип единства аффекта и интеллекта, обоснованный Л. С. Выготским, раскрывает значимость эмоционального развития для становления личности. «...Можно не только талантливо мыслить, но и талантливо чувствовать, — писал он. — Эмоциональная сторона личности имеет не меньшее значение и составляет предмет и заботу воспитания в такой же мере, как ум и воля. Ведь эмоции не менее важный агент, чем мысль» [1, с. 142–143].

По мнению Л. С. Выготского, мораль должна составлять неотъемлемую часть всего «воспитания в корне», а моральное воспитание должно совершенно незаметно раствориться в общих приемах поведения, устанавливаемых и регулируемых социальной средой. Моральное воспитание имеет следующий механизм: вызвать в сознании представление о необходимости правильного поступка, обеспечить его господство в сознании, помочь ему одержать верх над всеми побуждениями и влечениями; дать правильное название своему состоянию; сознание должно быть непосредственно связано с поведением и напрямую реализовываться в движении, тогда оно становится решающим для нравственности; наконец, «нравственное поведение всегда... связано со свободным выбором социальных форм поведения», причем выбор должен осуществляться с точки зрения выбора добра. В нравственном воспитании нельзя руководствоваться законом избегания неприятностей, наказаний. «Только то целомудрие ценно, которое куплено положительным отношением к поступку и пониманием его истинной сути... Всякое несвободное отношение к вещи, всякий страх и зависимость уже означает отсутствие нравственного чувства. Нравственное в психологическом смысле всегда свободно» [1, с. 213].

Между сознанием и поведением нет прямой связи. Всякое сознание есть начавшееся движение, оно содержит «двигательный импульс, который особенно силен у ребенка. Даже отсталые дети могут проявлять “тонкий ум сердца”. Умственное развитие не может быть признано даже необходимым условием моральной одаренности», но при этом существует глубокая зависимость между тем и другим, а «умственное развитие является благоприятным условием для морального развития». С годами, постепенно ребенок научается овладевать ходом своих мыслей, как раньше овладевал своими действиями, начинает их регулировать, отбирать. И это регулирование мыслительных процессов есть такой же волевой акт, акт выбора, как и моральное действие, которое должно основываться не на внешнем запрете, а на внутренней «сдержке» [1, с. 211, 214].

Идея субъектности находит свою конкретизацию в положении о субъектах воспитания и роли учителя, который «является с психологической точки зрения организатором воспитывающей среды, регулятором и контролером ее взаимодействия с воспитанником... Вот почему на долю учителя в процессе воспитания выпадает тоже активная роль — лепить, кроить, кромсать

и резать элементы среды, сочетать их самым различным образом, чтобы они осуществляли ту задачу, которая ему нужна. Таким образом, воспитательный процесс оказывается трехсторонне активным: активен ученик, активен учитель, активна заключенная между ними среда» [1, с. 307]. Учитель здесь играет особую роль. Не является ли он тем, кто может помочь «привести в исполнение добродетельное намерение»? По всему именно учитель (воспитанный, культурный, образованный человек) является посредником в культуре, он раскрывает культурные смыслы и ценности, создает «поле очеловечивания», обретения и развития собственно человеческих способностей.

Л. С. Выготский писал: «Ни в какой другой области не имеет такой силы и справедливости общее положение о воспитании: воспитывать — значит организовывать жизнь; в правильной жизни правильно растут дети. <...> Всякая попытка построения идеалов воспитания в социально противоречивом обществе есть утопия, потому что... единственным воспитательным фактором... является социальная среда, и до тех пор, пока она будет таить в себе неразрешимые противоречия, последние будут вызывать трещины в самом хорошо задуманном и одушевленном воспитании» [1, с. 221].

Список литературы

1. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. — М. : Педагогика-Пресс, 1996. — 536 с.

2. Мамардашвили М. К. Как я понимаю философию / М. К. Мамардашвили. — М. : Прогресс, 1990. — 368 с.

С. В. Маркова, к. психол. н., доцент
(г. Елец)

Развитие креативности у приемных родителей как условие успешной адаптации детей[1]

Одной из основных проблем России третьего тысячелетия является проблема детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. По исследованиям В. К. Бардышевской, В. Н. Ослон и др., компенсация нарушенных функций у детей интернатных учреждений возможна при условии влияния на индивида личности значимого другого субъекта, а именно приемного родителя. Сегодня общество предъявляет к приемным родителям высокие требования. В общечеловеческом смысле это должен быть гуманный, искренний человек, терпимый к различному поведению детей, способный к эмпатии и т. д. Помимо любви к детям он должен обладать такими качествами, как рефлексивность, ответственность, креативность.

[1] Работа выполнена при финансовой поддержке Российского гуманитарного научного фонда (проект № 16-16-48008 а(р) «Модернизация программ личностного развития приемных родителей как условие профилактики социального сиротства») и администрации Липецкой области.

Исследователь А. А. Солдатова и др. под креативностью понимают высокое проявление творческих способностей, сочетающихся с определенными личностными качествами, такими как самоуверенность, смелость, толерантность и др. Автор указывает, что существенные связи с креативностью обнаружены у факторов, диагностирующих межперсональные качества личности [4, с. 15]. Данные качества характеризуют приемных родителей с точки зрения их способности к эмпатии, рефлексии, потребности в самоактуализации, ответственности за судьбы детей, терпимого отношения к детям-сиротам. В целом, чем более развиты вышеперечисленные качества, тем более креативными должны быть приемные родители.

Социальные факторы могут тормозить развитие креативности, но могут и способствовать ее проявлению. Привычка следовать стереотипам, шаблонам во взаимодействии с приемными детьми является своеобразным тормозом в развитии творческого потенциала и порождает сложности при вхождении ребенка в приемную семью, а также при его дальнейшем воспитании. Главным фактором, определяющим развитие креативности, является содержание взаимоотношений ребенка и приемных родителей.

Креативность предполагает наличие рефлексивности, являющейся основой позитивных межличностных контактов, определяющей такие личностные качества, как отзывчивость, терпимость, безоценочное понимание детей. Рефлексивность приемных родителей активизирует развитие креативности, то есть способности творчески осмысливать и преодолевать сложные ситуации во взаимодействии с детьми, ставить и решать неординарные практические задачи, идти на разумный риск, противостоять мнению окружающих.

Согласно исследованиям В. Н. Дружинина, развитие креативности предполагает сформированность таких личностных свойств, как нонконформизм, независимость, потребность в самоактуализации и др. [1, с. 214–215]. В исследованиях А. Маслоу самоактуализация рассматривается как постоянный процесс развития своих потенциальностей. Ценной в теории самоактуализации А. Маслоу, на наш взгляд, представляется идея самодвижения личности по пути познания истинного «Я», реализации своего потенциала в деятельности и во взаимоотношениях [2, с. 113–114]. Потребность в самоактуализации приемных родителей характеризуется их стремлением к самосовершенствованию и самореализации во взаимодействии с детьми. Вместе с тем результаты самопознания родителями себя, понимания сущности личностных проявлений ребенка способствуют развитию креативности.

По Дж. Гилфорду, параметрами креативности являются способность к генерированию большого числа идей; оригинальность, способность решать проблемы и др. [3, с. 25]. А. А. Солдатова полагает, что творческое самовыражение — это механизм, который характеризуется способностью к выходу за рамки простого исполнительства, к возвышению над конкретной деятельностью [4, с. 10].

Показателями креативности приемных родителей выступают умение обнаруживать и осмысленно ставить проблемы социально-эмоционального развития приемных детей, гибкость в порождении разнообразных способов взаимодействия с детьми, оригинальность в выборе различных способов воздействия приемных родителей на недостатки в поведении детей, умение предотвращать появление возможных нарушений у детей-сирот. В целом развитие креативности у родителей позитивно отражается на уменьшении неудачных попыток образования приемной семьи, обеспечивает психологическую совместимость ребенка и родителей. Вместе с тем развитие креативности у приемных родителей обеспечивает их уверенность в своих силах, снижает уровень психического напряжения, укрепляет эмоциональный контакт с ребенком. Таким образом, креативность приемных родителей проявляется в продуцировании новых идей воздействия на детей-сирот, сотрудничестве, духовной близости с детьми.

Список литературы

1. Дружинин В. Н. Психология общих способностей / В. Н. Дружинин. — СПб. : Питер, 2002. — 359 с.
2. Маслоу А. Г. Мотивация и личность / А. Г. Маслоу. — СПб. : Евразия, 2001. — 479 с.
3. Сластенин В. А. Введение в педагогическую акмеологию : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, Г. И. Чижакова. — М. : Академия, 2003. — 192 с.
4. Солдатова А. А. Психология развития и возрастная психология / А. А. Солдатова, Г. Н. Лаврова. — Ростов-на-Дону : Феникс, 2004. — 379 с.

В. С. Меренкова, к. психол. н., доцент
(г. Елец)

Психологические факторы воспитания в контексте формирования внутренней картины здоровья младших школьников

Семья оказывает значительное влияние на здоровье ребенка, и это влияние сохраняется на протяжении всей его жизни. Показано, что обучение родителей, приводящее к изменению их отношений с ребенком, в значительной мере отражается на здоровье ребенка, и это влияние тем более выражено, чем раньше начинается подобное воздействие [5, с. 309]. Однако нет данных о том, каким должно быть воздействие, чтобы не просто сохранить здоровье ребенка, но и приумножить его, даже если оно ослаблено при рождении.

Современные теории формирования личности сводятся к тому, что основной период, когда происходит ее становление, — это период детства. Относительно того, какие параметры влияют на это становление, суще-

ствует большое разнообразие мнений, хотя все сходятся в том, что основным являются отношения между детьми и родителями.

Нами была проведена оценка возможных факторов, обусловливающих формирование внутренней картины здоровья (ВКЗ) младших школьников. Среди таких параметров были рассмотрены тип детско-родительских отношений, система поощрения — наказания детей, а также эмоциональный интеллект родителей. В исследовании принимали участие 80 младших школьников и 71 родитель (52 матери и 19 отцов). Совокупная выборка составила 151 человек.

Анализ типов детско-родительских отношений с помощью методики «Анализ семейных взаимоотношений» Э. Г. Эйдемиллера и В. В. Юстицкиса [3] показал, что среди наиболее распространенных наблюдался гармоничный тип семейного воспитания (28 % от общей выборки). Потворствующая гиперпротекция также является доминирующим типом семейного воспитания испытуемыми своих детей (37 % от общей выборки), несмотря на то что данный тип относится к негармоничным, а следовательно, способствует развитию демонстративных (истероидных) и гипертимных черт личности.

Менее представленной как в общей выборке, так и в выборке матерей и отцов отдельно является гиперпротекция (17 и 16 % соответственно). При гиперпротекции родители уделяют ребенку крайне много времени, сил и внимания и воспитание его становится центральным делом их жизни.

Был проведен корреляционный анализ, который позволил выявить достоверную взаимосвязь между уровнем ВКЗ младших школьников и типом семейного воспитания родителями ($k = 0{,}250$ при $p \leq 0{,}05$). Это позволило говорить об обусловленности несформированной ВКЗ у детей, у родителей которых выявлены негармоничные типы воспитания во взаимоотношениях с собственными детьми, а именно потворствующая и доминирующая гиперпротекция, а также повышенная моральная ответственность. Напротив, гармоничный тип воспитания определяет сформированность ВКЗ младших школьников.

Актуальность исследования ВКЗ детей усиливается на фоне ежегодной статистики нервно-психических заболеваний у детей в Липецкой области, которая показывает, что на первом месте стоит вегето-сосудистая дистония. Это заболевание наблюдается уже с пятилетнего возраста, и число заболевших увеличивается в школьном возрасте. К эмоциональным характеристикам человека, влияющим на его здоровье или болезнь, относят способность контролировать собственные эмоции и умение выражать словами собственное состояние и состояние другого человека. Известно, что стресс — это не то, что воздействует на человека, но то, как он на это реагирует [2, с. 157]. Способность контролировать собственные эмоции, или копинг-стратегии (копинг-способность справиться со стрессом), непосредственно будет влиять на выраженность стрессовой реакции, а потому и на вероятность заболевания или устойчивости к болезни.

Оценка эмоционального интеллекта производилась с помощью методики для измерения эмоционального интеллекта: опросника ЭмИн, предложенной Д. В. Люсиным [1, с. 29–36]. Результаты исследования показали, что для большинства родителей детей младшего школьного возраста характерен очень низкий уровень способности к пониманию и управлению своими и чужими эмоциями, а также межличностного, внутриличностного и общего эмоционального интеллекта. Не было выявлено испытуемых, обладающих очень высоким уровнем эмоционального интеллекта. Корреляционный анализ показал наличие обратно пропорциональной взаимосвязи между управлением чужими эмоциями, контролем над своими эмоциями, общим эмоциональным интеллектом отцов младших школьников и уровнем ВКЗ ($k = -0{,}259$, $k = 0{,}225$, $k = 0{,}209$ при $p \leq 0{,}05$). Это говорит о том, что чем выше уровень управления чужими эмоциями, контроль над собственными эмоциями и общий эмоциональный интеллект, тем ниже уровень сформированности ВКЗ их детей.

Далее мы провели исследование и проанализировали возможности описания эмоциональных переживаний при наказании и поощрении детьми младшего школьного возраста. Оценка особенностей поощрения и наказания младших школьников родителями производилась с помощью Вопросника осознанности использования системы поощрения и наказания в семье.

Обследование детей проводилось индивидуально. В случае необходимости психолог переформулировал вопрос, если у него возникали сомнения в том, что ребенок правильно его понял. Например, на вопрос: «Наказывают ли тебя дома?» — ребенок отвечал отрицательно, но на вопрос: «Что делают мама или папа, если ты сделал что-то не так?» — весьма подробно описывал ситуацию наказания. Известно, что негативные события лучше сохраняются в памяти и эффективность их воспроизведения не зависит от метода воспроизведения. Положительные события, напротив, быстрее забываются, и эффективность их запоминания напрямую зависит от метода получения информации [6, с. 1147]. Отрицательно окрашенные события воспринимаются как более интенсивные [4, с. 56]. Возможно, именно поэтому дети, согласно полученным данным, так неудовлетворены системой поощрения: субъективный вес негативных эмоций перекрывает вес позитивных.

Согласно сообщениям детей, сделанным при ответах на задаваемые экспериментатором вопросы в соответствии с опросником, родители используют следующие виды наказания:

— абсолютно преобладает вербальное наказание (45 %), выражающееся в том (согласно утверждениям детей), что родители ругаются, кричат, негативно оценивают всю личность ребенка;

— на втором месте находится лишение удовольствия (31 %) — к этой категории были отнесены запреты играть в компьютер, отказ общаться с ребенком — оставление его одного в комнате, запреты на любимые занятия;

— на третьем месте по количеству высказываний детей находится физическое наказание (14 %). Важно отметить, что в абсолютном числе слу-

чаев дети говорили не о тяжелых случаях избиений, а преимущественно о шлепках ладонью и угрозе применения ремня.

Часть детей (10 %) отказались от ответа. Мы понимаем, что не работаем с реальными случаями, происходящими во взаимоотношениях между детьми и взрослыми: ни дети, ни взрослые не говорят о реальных методах, применяемых в процессе наказания и поощрения, они сообщают о тех представлениях, которые есть в опыте каждого из испытуемых. Однако, на наш взгляд, именно эти представления определяют поведенческий компонент ВКЗ ребенка, предопределяя его эмоциональные реакции. Именно поэтому мы не только дифференцировали методы поощрения и наказания, но и описали эмоциональные переживания, о которых сообщали испытуемые в момент, когда их поощряют и наказывают.

Необходимо отметить, что 32 % детей ответили, что им грустно и обидно, а 15 % чувствуют себя плохо, 8 % детей испытывают страх. По 7 % приходится на ответы детей относительно того, что им становится стыдно, они испытывают вину, боль или злость. Обращает на себя внимание факт, что 31 % детей отмечают, что они ничего не чувствуют, или вообще уходят от ответа. Наши данные показывают, что около 62 % детей испытывают чувства, свидетельствующие о неэффективности применяемого к ним метода наказания.

Дальнейший анализ был направлен на сопоставление системы поощрения и наказания с уровнями ВКЗ. По полученным нами данным однофакторного дисперсионного анализа, ни один из изучаемых параметров поощрения и наказания не оказал значимого влияния на уровень ВКЗ младших школьников.

Таким образом, результаты проведенного нами исследования свидетельствуют о том, что нарушение эмоциональных отношений в семье оказывает негативное влияние на формирование ВКЗ ребенка.

Список литературы

1. Люсин Д. В. Современные представления об эмоциональном интеллекте. Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования / Д. В. Люсин ; под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. — М. : ИП РАН, 2004.

2. Николаева Е. И. Один из возможных путей формирования алекситимии в детстве (на примере специфики воспитательных воздействий в современной семье) / Е. И. Николаева // Журнал экспериментальной и клинической медицины. — 2006. — № 12. — С. 156–167.

3. Эйдемиллер Э. Г. Методы семейной диагностики и психотерапии : метод. пособие / Э. Г. Эйдемиллер ; ред. Л. И. Вассерман. — М. ; СПб. : Фолиум, 1996. — 63 с. — (Психодиагностика: педагогу, врачу, психологу).

4. Bohanek J. G. Memories of positive and negative emotional events / J. G. Bohanek, R. Fivush, E. Walker // Appl. Cognit. Psychol. — 2005. — Vol. 19. — P. 51–66.

5. Long-term impact of prevention programs to promote effective parenting: lasting effect but uncertain process / I. N. Sandler [et al.] // Annu. Rev. Psychol. — 2011. — Vol. 62. — P. 299–329.

6. Peace K. A. Longitudinal investigation of the reliability of memories for trauma and other emotional experiences / K. A. Peace, S. A. Porter // Appl. Cognit. Psychol. — 2004. — Vol. 18. — P. 1143–1159.

А. С. Михашина, к. пед. н., доцент
(г. Архангельск)

Проблема разграничения нормального и отклоняющегося развития в трудах Л. С. Выготского

Определение подходов к разграничению нормального и отклоняющегося развития — сложная междисциплинарная проблема. Без ее решения невозможно обеспечение индивидуальной траектории развития не только так называемого среднестатистического ребенка, но и ученика, отличающегося яркой индивидуальностью и неповторимостью. Данная проблема занимала важное место в научном творчестве Л. С. Выготского.

По мнению ученого, величайшей трудностью на пути анализа процесса детского развития является отсутствие, или, правильнее сказать, малая разработанность системы понятий, отражающих его реальные закономерности. Исследователь отмечал, что, устанавливая стандарты массового развития ребенка, мы определяем стадии, через которые проходит типичное развитие. Эти стандарты или типы позволяют рассматривать каждого отдельного ученика как вариант, более или менее отклоняющийся от основного, уже установленного типа. Выявление данных отклонений позволяет сравнивать индивидуальное развитие с массовым, оно «является масштабом, при помощи которого мы измеряем развитие индивидуального ребенка» [3, с. 33–34].

Л. С. Выготский не отрицал, что при изучении массовых явлений наука должна опираться на «закон больших чисел», так как факты, кажущиеся незакономерными при незначительном количестве наблюдений, обнаруживают управляющую ими закономерность тем яснее, чем большее количество наблюдений произведено. Так, характеризуя понятие «норма», он писал: «...норма представляет собой чисто отвлеченное понятие некоторой средней величины наиболее частых случаев и на деле не встречается в чистом виде — всегда с некоторой примесью ненормальных форм» [2, с. 286]. Относительно нормы определялось понятие «аномалия» как «патологическое уклонение от средней нормы в структуре организма или в его функциях» [1, с. 19]. Вместе с тем Л. С. Выготский активно критиковал современников за склонность к количественному подходу при изучении особенностей развития детей. Анализируя традиционные для того времени методы исследования (шкала Бине, профиль Г. И. Россолимо и др.), он подчеркивал, что «развитие ребенка, отраженное в этой методике, мыслится как чисто количественный процесс нарастания качественно однородных и равных друг другу единиц, принципиально

замещаемых на любой ступени развития» [4, с. 26]. По сути, исследования, опирающиеся на данные методики, ограничиваются лишь негативной характеристикой ученика и не в состоянии дать позитивную оценку его личности, уловить качественное своеобразие определенной стадии развития. На практике подобный подход выливается в отрицательную задачу выделения из школы неподходящих ей детей, вместо того чтобы обеспечить их воспитание в соответствии с присущими им типологическими особенностями.

Л. С. Выготский доказал, что недостатки, возникающие в развитии детей, детерминированы, прежде всего, социальными взаимоотношениями, присутствующими в окружающей их микросреде. Одна и та же среда, переживаемая различными детьми по-разному, имеет неодинаковое значение для формирования их личностных качеств. Поэтому истоки конфликта, лежащего в основе проблем развития ребенка, необходимо искать в его личности, в индивидуальной истории его жизни.

По мнению ученого, любой, даже самый сложный и глубоко отсталый воспитанник способен к развитию. Более того, в развитии данных детей присутствуют те же закономерности, что и в развитии их обычных сверстников. Однако если в норме процесс «врастания в цивилизацию» представляет собой единый сплав с ходом естественного созревания организма, то в случае отклонений наблюдается дивергенция — расхождение культурной и биологической линий развития, причиной которой является дефект: «Дефект, создавая уклонения от устойчивого биологического типа человека, вызывая выпадение отдельных функций, недостаток или повреждение органов, более или менее существенную перестройку всего развития на новых основаниях, по новому типу, естественно нарушает тем самым нормальное течение процесса врастания ребенка в культуру» [5, с. 45]. Именно поэтому становление личности такого ученика, помимо общих, имеет и свои специфические особенности, идет в иные сроки, иным темпом и качеством. Влияние дефекта на процесс развития неоднозначно. Любой недостаток, с одной стороны, препятствует полноценному развитию ребенка, а с другой — создает стимулы для преодоления этих препятствий, формирует «обходные пути», в первую очередь культурные. Дефект «реализуется как социальный вывих», перестраивая взаимоотношения между ребенком и окружающей средой. Таков, по мнению Л. С. Выготского, общий механизм формирования дизонтогений. Более точную характеристику отклоняющегося развития можно дать только на основе тщательного изучения его разнообразных форм.

Уже в ранний период своего научного творчества ученый стремился к систематизации явлений, имеющих место в практике проблемного детства. Так, в «Педагогической психологии» (1926) им была представлена классификация девиантного поведения, в которой выделялись следующие группы [2, с. 286]:

1) кратковременные и случайные формы (обмолвки, описки, забывчивость, бред, опьянение и т. д.);

2) длительные и стойкие состояния (неврозы, психозы, некоторые формы душевных заболеваний);

3) постоянные пожизненные дефекты поведения: физическая и умственная дефективность.

В работах конца 20-х годов, посвященных вопросам психологии отклоняющегося развития, ученый предпринял попытку решить типологическую проблему, идя по пути дифференциации типов и видов нарушений в развитии детей. Пример подобной классификации содержится в тезисах «Развитие трудного ребенка и его изучение» (1928). В ней среди общей массы воспитанников — «трудных детей в широком смысле слова», прежде всего, выделялся «тип ребенка, отклоняющегося в поведении от нормы вследствие какого-либо органического дефекта (физически дефективные дети — слепые, глухие, слепоглухонемые, калеки и т. д.; умственно отсталые или слабоумные вследствие органического недостатка)». Далее характеризовался «тип ребенка, уклоняющегося в поведении от нормы вследствие функционального нарушения (трудные дети в узком и собственном смысле слова — правонарушители, дети с недостатками характера, психопаты)». Однако наиболее интересным представляется то, что третьим типом «проблемных» детей Л. С. Выготский считал одаренных (талантливых) воспитанников. Эти ученики, в силу присущего им быстрого темпа развития, также сложны в педагогическом отношении, а их «выделение... из общей детской массы является недавней, но серьезной проблемой» [5, с. 248]. Основываясь на теории специальной одаренности, ученый утверждал, что развитие такого ребенка необходимо изучать как особый тип во взаимосвязи со специальным обучением.

Вместе с тем в понятие одаренности Л. С. Выготский включал не только случаи сверхнормативного развития. Он отмечал, что существует группа детей, «которая представляет трудности в отношении обучения из-за тех или иных дефектов одаренности, то есть недостаточности общего фонда психологического развития, что мешает ребенку учиться в школе и приобретать те знания, которые приобретают другие дети» [5, с. 207]. Глубокий пересмотр представлений о детской одаренности — одна из наиболее значимых заслуг ученого.

В завершении классификации Л. С. Выготский акцентировал внимание на том, что существуют переходные формы между нормальным (массовым, средним) и отклоняющимся развитием, то есть имеются его комбинированные или смешанные варианты. Именно они, по мнению ученого, представляют наибольший интерес, так как переходные случаи «...позволяют в широкой мере предупредить снижение или затруднение типа развития ребенка», а смешанные формы «...требуют особо сложных приемов изучения и исследования» [5, с. 253–254].

Впоследствии исследователь подверг критическому анализу традиционную типологическую схему, упрощенно подразделявшую на виды все формы отклоняющегося развития. По мнению Л. С. Выготского, выделение чисто де-

дуктивным путем некоторого количества типичных форм детского развития и установление типологического диагноза основывается на понимании развития как функции, определяемой «икс-единицей наследственности и игрек-единицей среды». Формальность такого подхода очевидна. В противовес ему ученый предпочитал говорить о необходимости междисциплинарного изучения детского развития вообще и отклоняющегося в частности как о научных основах квалификации уровня развития и состояния ребенка. В процессе создания типологии ученый призывал ориентироваться на динамическое изучение реальных форм и механизмов нормального и атипичного развития, обнаруживающих себя в тех или иных симптомокомплексах [4, с. 22–21].

Исследование Л. С. Выготским феномена отклоняющегося развития, определение его специфических особенностей и критериев выделения относительно нормы не утратило своего значения и в наши дни. Работы ученого являются методологическим ориентиром для проектирования систем, технологий диагностической и коррекционно-развивающей работы с детьми, имеющими проблемы в поведении и развитии.

Список литературы

1. Варшава Б. Е. Психологический словарь / Б. Е. Варшава, Л. С. Выготский. — М. : Гос. уч.-пед. изд-во, 1931. — 206 с.
2. Выготский Л. С. Педагогическая психология : краткий курс / Л. С. Выготский. — М. : Работник просвещения, 1926. — 348 с.
3. Выготский Л. С. Педология подростка: Задания № 1–4 / Л. С. Выготский. — М. : Изд-во БЗО при педфаке 2-го МГУ, 1929. — 68 с.
4. Выготский Л. С. Диагностика развития и педологическая клиника трудного детства / Л. С. Выготский. — М. : Изд-во ЭДИ им. М. С. Эпштейна, 1936. — 78 с.
5. Выготский Л. С. Основы дефектологии / Л. С. Выготский. — СПб. : Лань, 2003. — 654 с.

Р. С. Немов, д. психол. н., профессор,
Д. А. Яценко, к. психол. н.
(г. Москва)

Проблемы личности в трудах Л. С. Выготского и в современных теориях: сравнительный анализ

В научных трудах Л. С. Выготского можно найти немало высказываний, касающихся самых разных психологических проблем. Гениальность известного и признанного не только у нас в стране, но и в мире российского ученого заключалась в том, что его идеи во многих областях психологии надолго предвосхитили время и до сих пор остаются актуальными. Они не раз подвергались глубокому анализу и развивались дальше многими учеными.

Не вполне в этом плане повезло, на наш взгляд, психологической проблематике личности. Ей в трудах многочисленных учеников и последователей Л. С. Выготского, за исключением А. Г. Асмолова и Л. И. Божович [1; 2], было уделено сравнительно мало внимания. Настоящее сообщение частично восполняет этот пробел и предлагает краткий сравнительный анализ идей, касающихся психологии личности, содержащихся в трудах Л. С. Выготского, и аналогичных по содержанию положений, имеющихся в трудах современных отечественных и зарубежных ученых, занимающихся проблематикой личности.

Большинство обсуждаемых в современной психологии теорий личности было опубликовано уже после ухода Л. С. Выготского из жизни, поэтому проведение такого анализа представляет, на наш взгляд, не только исторический интерес, он является полезным для тех, кто в наши дни на основе фундаментальных трудов Л. С. Выготского ставит и решает задачи воспитания человека как личности.

Начнем с краткого воспроизведения главных идей, касающихся личности и содержащихся в трудах Л. С. Выготского. Далее в тексте курсивом выделены сферы исследований личности и связанные с ними высказывания Л. С. Выготского [3].

1. *Определение личности.*

Личность — это значительная или основная часть психологии человека, содержащая в себе многочисленные психологические образования.

2. *Структура личности, ее основные составляющие.*

В состав личности входят ее самосознание, представление человека о себе в прошлом, настоящем и будущем (Я-концепция). В психологическое содержание личности также включаются ценности, убеждения, этические нормы, принципы поведения, воля, мотивы, потребности, побуждения, характер и высшие психические функции.

3. *Происхождение личности.*

Личность имеет культурно-историческое происхождение. «Личность, — пишет автор, — есть понятие социальное, она охватывает надприродное, историческое в человеке. Она не врожденна, но возникает в результате культурного развития, поэтому “личность” есть понятие историческое» [3, с. 315].

4. *Закономерности формирования и развития человека как личности.*

Эти закономерности автором обсуждаются применительно к отдельным аспектам психологического развития детей.

5. *Способы объяснения поведения человека как личности.*

Эти способы предложены исходя из тех психологических образований, которые включены в состав личности.

6. *Представление о нормальном и аномальном развитии человека как личности.*

Соответствующие вопросы ставятся и обсуждаются ученым главным образом в связи с различными нарушениями высших психических функций человека.

7. *Методы исследования личности.*

Это общепсихологические методы, которые используются для изучения основных составляющих личности, включая наблюдение, эксперимент, теоретический анализ и др.

Сравним высказывания Л. С. Выготского о личности с положениями, содержащимися в современных теориях личности.

В современных теориях личности [4; 5; 6] она не отождествляется со всей психологией человека или с ее определенной частью, как это характерно для не всегда согласованных между собой высказываний Л. С. Выготского. Все современные авторы признают чрезвычайную сложность феномена личности и редко включают в него познавательные процессы. Вместе с тем все существующие определения личности выступают как частичные или неполные по сравнению с объемом и содержанием понятия «личность» у Л. С. Выготского. Оно у него, как следует из анализа соответствующих высказываний автора, встречающихся в известном шеститомном издании его научных трудов, близко к содержанию понятия «психология человека».

Что касается структуры личности, то в нее Л. С. Выготский включал множество устойчивых психологических образований (см. приведенную выше структуру личности по Л. С. Выготскому), в том числе высшие психические функции. Следовательно, он понимал личность широко, относя к ней и познавательные процессы, что не характерно для большинства современных психологов, занимающихся проблематикой личности.

Представления Л. С. Выготского и современных психологов о происхождении и источниках личности в основном совпадают. И Л. С. Выготский, и авторы современных теорий личности исходят из идеи, что «индивидом рождаются, а личностью становятся», то есть считают личность приобретаемым в процессе жизни психологическим феноменом. Правда, Л. С. Выготский [3], так же как позднее А. Г. Асмолов [1], рассматривал феномен личности как культурно-историческое, а не только как социально-онтогенетическое психологическое образование.

В вопросе о закономерностях формирования и развития личности между Л. С. Выготским и современными психологами прослеживаются следующие параллели. Следуя тенденции своего времени — повышенному вниманию к психологии детей, — Л. С. Выготский обсуждает закономерности формирования и развития личности ребенка (их позднее восприняла и раскрыла Л. И. Божович), в то время как большинство авторов современных теорий личности говорят и пишут о закономерностях формирования и развития личности в течение всей жизни, акцентируя внимание на личности взрослого человека.

Что касается способов объяснения поведения человека как личности, то в этом вопросе мы не отмечаем каких-либо существенных различий между Л. С. Выготским и современными психологами. Проблемой нормального и аномального развития применительно к личностным качествам челове-

ка Л. С. Выготский специально не занимался, за исключением развития высших психических функций. Многие современные психологи в своих теориях личности также мало внимания уделяют этой проблематике, за исключением представителей психоаналитических теорий.

Л. С. Выготский никаких специфических методов изучения человека как личности в своих научных трудах не предлагал, в то время как современные специалисты по психологии личности разработали немало таких методов.

Подводя итог краткому сравнительному анализу взглядов Л. С. Выготского и современных психологов на проблематику личности, можно констатировать, что недостаточное внимание проблематике личности Л. С. Выготский, по-видимому, уделял по причине того, что в его время в центре внимания ученых-психологов находилась не личность, а познавательные процессы человека. Этот вывод косвенно подтверждается мнением известного специалиста по психологии личности Р. Кеттелла, который, рассматривая историю психологических исследований личности и характеризуя состояние дел в этой области психологических знаний в то время, когда жил и трудился Л. С. Выготский, писал, что психология начала XX века напоминала постановку «Гамлета» без принца Датского, то есть в ней было все, кроме личности, которая стала главной проблемой только в современных психологических исследованиях.

Список литературы

1. Асмолов А. Г. Психология личности. Принципы общепсихологического анализа / А. Г. Асмолов. — М. : Изд-во МГУ, 2001.
2. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. — М., 1968.
3. Выготский Л. С. // Собр. соч. : в 6 т. Т. 3. — М., 1983.
4. Фрейджер Р. Личность. Теории, упражнения, эксперименты / Р. Фрейджер, Д. Фейдимен. — СПб., 2004.
5. Холл К. Теории личности / К. Холл, Г. Линдсей. — М., 2000. — 719 с.
6. Хьелл Л. Теории личности / Л. Хьелл, Д. Зиглер. — М. ; СПб., 2003.

Г. В. Новикова, к. психол. н., доцент
(г. Москва)

Интеграция педагогики и психологии для решения воспитательных задач

В профессиональной подготовке и последипломном образовании педагогов психологические курсы представлены достаточно весомо по содержанию и количеству затрачиваемых на обучение часов. Естественно, возникает вопрос о том, каким образом полученные знания и умения используются педагогами непосредственно в повседневной

практике. Проводя занятия по психологии в рамках программ повышения квалификации педагогов, с помощью опросов и наблюдений мы пытались установить ценность психологического знания и особенности его практического применения. Каждый раз мы сталкивались с тем, что педагогов больше интересовали новые педагогические методики и разработки по предмету, к психологическим занятиям отношение было негативным, как к чему-то излишнему, избыточному, на что не хочется тратить время и силы.

Е. П. Ильин изучал этот вопрос и получил данные о том, что более половины выпускников педвузов оценивают свои знания по психологии на «3», не видят их практической ценности, 80 % выпускников педвузов считают, что психологические знания нужны для повседневной жизни, а не для профессионального применения [1, с. 16].

Возникает следующий вопрос: почему полученные психологические знания не работают? Е. П. Ильин и многие другие специалисты отвечают на этот вопрос так: есть проблема содержания: понятийный аппарат психологии построен по принципу «что это такое?», а не «как использовать?». Существует и проблема форм передачи психологических знаний: активное обучение, а именно диалог, дискуссия, тренинг, используется в педагогическом образовании нечасто и не во всех педвузах. И что особенно важно — существует большой разрыв между результатами научных исследований в психологии образования и их использованием в преподавании. Мы так и не можем сказать студентам о том, что конкретно изменилось в возрастном развитии современных городских детей и подростков (здесь имеется в виду «компьютерное детство»).

В связи с принятием Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года перед педагогическим сообществом ставятся новые и серьезные задачи, которые, по нашему мнению, потребуют интеграции педагогики и психологии не только на междисциплинарном уровне.

Понятие интеграции предполагает следующее: это объединение «в целое ранее разнородных частей и элементов. *Интеграция характеризуется ростом объема и интенсивностью взаимосвязей и взаимодействия между элементами, их упорядочиванием и самоорганизацией в некое целостное образование с появлением качественно новых свойств*» [5, с. 201]. Воспитательная деятельность педагога происходит вместе с деятельностью обучения на уроке и во внеурочное время, имеет множество эффектов и, что самое главное, далеко отсроченные во времени результаты в виде сформированных ценностных образований личности учеников.

В силу политических причин (отсутствия единой государственной идеологии) долгое время воспитательной деятельности практически не уделялось внимания, так как прежние воспитательные теории и разработки устарели, а гуманную педагогику и личностно ориентированное образование многие педагоги рассматривают как полное невмешательство в лич-

ностное развитие учеников. Такая практика способствует разобщенности и отчуждению между поколениями, невозможности передавать культурные образцы от старших к младшим.

Интеграция содержания, средств и форм педагогического образования пока не получила распространения в высшей школе. Это связано с большой инерцией и недостаточной теоретической и методологической разработкой, хотя диссертационных исследований в этом направлении ведется немало. Для студентов являются большой проблемой различия в понятийно-терминологическом аппарате, слабое использование междисциплинарных связей, разобщенность родственных дисциплин в учебных планах вузов. Синтез учебной информации возлагается на самих студентов, а увеличение числа часов педагогической практики показало недостаточность теоретической подготовки.

Интегративные процессы разделяют на следующие три типа: *межнаучные, междисциплинарные и внутридисциплинарные*, все они требуют методологической разработки и внедрения в практику педагогического образования.

Перечислим *воспитательные задачи*, полагающие новые методологические подходы:

1. *Создание воспитательной системы школы* требует основательной теоретической работы — выбора воспитательных теорий и соответствующих воспитательных практик, умения работать в развитом коллективе на основе общих ценностей. Необходима интеграция педагогических и философских, культурологических и социологических знаний, практики социальной психологии и психологии труда. Но большинство педагогов считают, что их педагогическая деятельность носит индивидуальный характер, следовательно, педагогические коллективы не проходят стадий развития до развитого уровня и являются диффузными группами.

2. *Развитие и сохранение профессионального здоровья* педагогов является основой для эффективной воспитательной деятельности и воспитания физически и психологически здорового поколения. Необходима интеграция знаний физиологии стресса, экологии, биоэтики, психологии труда. Но вопросы адаптации молодых педагогов, выработки индивидуального стиля деятельности, профилактики профессионального выгорания и профессиональных деструкций педагогов на практике не решаются. Многие педагоги с большим стажем работы даже не имеют понятия о психологии педагогического труда и не связывают свое плохое самочувствие с явлениями профессиональных деструкций.

3. *Инклюзивное образование* вводится быстрыми темпами параллельно с разрушением системы коррекционного и специального образования. Основной аргумент для инклюзии — воспитательные эффекты для всех участников инклюзивного процесса, огромная польза для личностного развития всех учеников, как лиц с ОВЗ, так и здоровых. Но

существует множество не решенных в теории и практике педагогики вопросов [4].

Приведем пример: в пособии, авторами которого является большой коллектив, нашим учителям предлагаются способы объяснения равенства людей с инвалидностью, причем сделана очень существенная, по нашему мнению, аксиологическая и воспитательная ошибка: «...детям следует понять, что дискриминация по признаку инвалидности является притеснением и не считается только личной проблемой индивидуума. Это можно связать с расизмом и притеснением сексуальных меньшинств» [2, с. 176]. Далее авторы продолжают в том же духе, отстаивая тотальную толерантность. Давая рекомендации для сверстников детей с ОВЗ, они приводят правила обсуждения вопросов инвалидности с детьми: «Спросите детей, имеют ли они инвалидов в их семьях, во дворе, среди знакомых. Задайте им вопросы об этих людях. Дайте им возможность говорить свободно, но прервите их оскорбительные выпады так же, как вы бы прервали нападки расистов или нападки на сексуальные меньшинства» [2, с. 181]. Коллективу авторов мы хотим задать вопрос: понимают ли они сущность воспитания, например полового, этического, гражданского, как неотъемлемой части общего процесса развития личности учащегося? Если судить по тексту рассмотренного нами пособия, то авторы полагают, что воспитательные беседы о терпимости к инвалидам и сексуальным меньшинствам по сути ничем не отличаются друг от друга.

4. Направление, особенно нуждающееся в интеграции педагогических и психологических знаний и умений, — *работа с семьями учеников*. Не секрет, что воспитательная деятельность школы будет нивелирована при отсутствии поддержки со стороны семьи и еще хуже — при различии направлений воспитания. Например, в школе учат сотрудничать, дружить, работать в коллективе, а дома культивируется индивидуализм. Педагогу надо научиться *диагностировать стили семейного воспитания и консультировать родителей*, обеспечивая единство и гармонию воспитательных условий и требований к ученикам.

5. Школьные психологи (если таковые есть в школе) занимаются диагностикой учеников. Эти сведения нужны педагогам для качественной и эффективной работы. Возникает *задача взаимодействия психолога и педагога*, либо (при отсутствии психолога) педагог должен самостоятельно заниматься диагностикой. На пути к конечной цели, а именно психологическому диагнозу, субъект психологической деятельности должен освоить получаемую диагностическую информацию на уровне понимания и возможностей ее использования [3, с. 114–118]. Интеграция педагогических и психологических знаний должна происходить на субъектном уровне, что пока педагогическое образование не обеспечивает.

6. *Компетентностный подход* в образовании является интегрирующим фактором только в том случае, если он является не декларативным и

формальным, а в реальности обеспечивающим синтез фундаментальных и практических знаний, задающим ценностные ориентиры, формирующим представления об условиях достижения успеха в определенных видах деятельности. Для студентов педвузов и педагогов это знание психологии педагогического труда и психологии воспитания.

Список литературы

1. Ильин Е. П. Психология для педагогов / Е. П. Ильин. — СПб. : Питер, 2012. — 640 с.
2. Инновационные направления в развитии системы воспитания : метод. пособие / В. П. Сергеева и др. ; под ред. В. П. Сергеевой. — М. : Перспектива, 2012. — 248 с.
3. Костромина С. Н. Диагностика в образовании: проблема интеграции психологического и педагогического знания / С. Н. Костромина // Альманах современной науки и образования. — 2007. — № 5. — С. 114–118.
4. Новикова Г. В. Методологические вопросы подготовки педагогов к работе в условиях инклюзивного образования / Г. В. Новикова, Ц. О. Бойко // Вестн. Моск. ун-та. Серия 20 «Педагогическое образование». — 2015. — № 2.— С. 48–55.
5. Педагогика : больш. совр. энцикл. / сост. Е. С. Рапацевич. — Минск : Современное слово, 2005. — 720 с.

Р. М. оглы Новрузов, д. филол. н., профессор,
А. В. Гасанов, к. пед. н., доцент
(г. Баку, Республика Азербайджан)

Валеологическая безопасность в образовательной сфере высшей школы

Сложившиеся условия обучения в системе высшего образования наряду с передовыми технологиями обучения в своей структуре содержат ряд элементов, оказывающих негативное воздействие как на проявление активности студентов в процессе учебной деятельности, так и на здоровье.

Став на путь интеграционного развития, высшая школа значительно расширила сферу своих научных интересов, а использование ею современных педагогических технологий обучения способствует качественной подготовке высококвалифицированных специалистов — профессионалов в различных отраслях хозяйства.

Широкомасштабные интеграционные процессы, осуществляемые вузами, способствуют глобальному охвату вузовской системы передовыми педагогическими технологиями. Вместе с тем этот процесс способствует расширению диапазона изучаемых студентами учебных дисциплин, совершенствованию учебного процесса, углублению научных исследований в различных областях науки.

Подобное положение дел, как правило, ведет к увеличению нагрузки, которая неадекватно воздействует на здоровье вовлеченных в образовательную сферу людей, в том числе и на студенческую молодежь. Словом, валеологические проблемы в своем глобальном аспекте охватили многие сферы деятельности человека, в том числе и образовательную сферу системы высшей школы, в которой на студенческую массу помимо перечисленных факторов воздействуют социальная сфера.

Экологическое состояние окружающей среды, информационная перенасыщенность со стороны средств массовой информации, всеобщая компьютеризация в учебном процессе, вхождение в интернет-ресурсы и другие факторы оказывают дополнительную психологическую нагрузку на обучающихся.

Современная система образования подошла к тому рубежу, при котором проблемы валеологического характера стали четко выступать на общем фоне проблем, связанных с повышением качества обучения в вузе.

Проблемы валеологического характера в образовательной сфере имели место практически во всех эпохах, начиная с времен Древней Греции в Европе и государства шумеров на Востоке (то есть более 3–5 тыс. лет назад) по современную эпоху. В каждом историческом периоде был свой подход к решению проблем, связанных со здоровьем обучающихся. Лишь в начале XVII века с возникновением педагогики как науки, связанным с именем чешского педагога Я. А. Коменского, проблемы валеологического характера стали решаться на научной основе. Свидетельство тому — труды Коменского «Великая дидактика» (1631), «Материнская школа» и др.

На Востоке, и в частности в Азербайджане, еще в XII–XV веках выдающиеся философы, ученые-просветители и поэты уделяли пристальное внимание проблемам, связанным со здоровьем обучающихся. Среди них такие выдающиеся личности, как Низами Гянджеви (1141–1209), Насреддин Туси (1201–1274), Мухаммед Физули (1434–1556) и другие, которые развивали на Востоке идею гуманного обращения с учащимися.

В частности, выдающийся философ, поэт и просветитель Низами Гянджеви, затрагивая проблемы валеологического характера, страстно пропагандировал идеи гуманизма, человеколюбия, чему способствовали его знания более шести языков, философские изречения, познания в других областях средневековых наук: медицине, химии, математике и т. д. Все это способствовало развитию и укреплению уважительных отношений не только в обучающей среде, но и в других сферах человеческой деятельности [1, с. 96].

Педагогические идеи другого выдающегося представителя азербайджанского народа, Насреддина Туси, изложенные им в труде «Ахлаги-Насири», раскрывают философские, этические, психологические и педа-

гогические проблемы, связанные с общением и воспитанием детей. Более 700 лет эта книга была основополагающим учебником и наставлением учителям и воспитателям в школах Ближнего Востока. Рассматривая психику и интеллект, сознание, познание и речь как основу нравственности человека, он приходит к заключению о том, что путем сознательного (а не палочного) усвоения знаний учащимися можно достичь желаемых результатов [2, с. 42–76], а с наступлением юношеского возраста необходимо учить заботиться о своем здоровье.

Монументальные произведения другого выдающегося азербайджанского поэта, мыслителя и ученого Мухаммеда Физули, такие как «Диван», поэма «Лейли и Меджнун» и другие его произведения, сыграли важную роль в гуманистическом воспитании и обучении многих поколений молодежи. В его глубоко философском труде «Матла-ул-этигад» («Восход верований») широко затронуты такие проблемы, как содержание и методы обучения и воспитания. Мухаммед Физули считал, что правильное гуманистическое воспитание — это могучая сила, способная поднять человека на высочайший уровень его развития [3, с. 96–101].

Как видно, в каждой исторической эпохе развития общества вопросы валеологического характера в той или иной степени отражались в спектре гуманистического подхода в обучении и воспитании молодежи. И хотя сама проблема здоровья обучающихся существовала и в те далекие эпохи, она не стояла столь остро, как сегодня, и не входила в зону повышенного риска, а решалась в недрах гуманистической системы обучения.

Подобное отношение к этой проблеме сохранялось довольно долго, и объяснялось это отсутствием ярко выраженных учебных перегрузок, отрицательно воздействующих на психику обучающегося, к тому же информационное пространство было намного слабее современного.

Здоровье людей, и в частности студенческой молодежи, относясь к числу глобальных проблем человечества, уже сегодня вызывает беспокойство у медиков, психологов, педагогов. С учетом того, что студенческий контингент представляет собой молодежь в возрасте от 17 до 29 лет и в биологическом плане этот возраст является базовым в генофонде человечества, проблема сохранения здоровья при все возрастающей нагрузке в образовательной сфере приобретает тревожный характер.

Валеология, находясь на пути своего формирования, как наука делает первые попытки включения в сферу своего влияния широкий спектр работ. Здесь и ликвидация условий, способствующих проявлению перегрузок, воздействующих на организм человека, борьба с опасными инфекционными заболеваниями, ликвидация алармистских явлений, связанных с выживанием человека на планете (экологическое состояние окружающей среды, глобальное потепление климата на Земле и др.), а также влияние психологических перегрузок на сознание и психику людей.

В этом русле решение проблем валеологического характера, обусловленных перегрузкой учебными занятиями в системе вузовской подготовки специалистов, является прерогативой зарождающейся науки валеологии.

Увеличение учебной нагрузки на молодой развивающийся организм и сокращение времени на отдых, усугубленные отменой занятий по физическому воспитанию и спорту в вузах республики, сказываются не только на снижении активности и недостаточно полном усвоении студентами учебных дисциплин, но и на их здоровье, на психике и поведении. Нервозность, рассеянность, недостаточно полное восприятие учебного материала и его запоминание — первые тревожные симптомы, сигнализирующие о неполадках со здоровьем.

Современный студент, находясь в насыщенном информационном пространстве и ощущая огромные перегрузки, постоянно испытывает физический и психологический дискомфорт. Многочасовая работа над учебниками и поиск необходимого материала в Интернете при подготовке к семинарам, коллоквиумам, экзаменам и другим видам внутривузовского контроля создают условия, ведущие к нервному срыву.

Переутомление, усталость, сонливость — первые признаки, сигнализирующие о подходе организма к «красной черте». Малоподвижный образ жизни, который ведут многие студенты, зачастую приводит к возникновению заболеваний, связанных с деятельностью высшей нервной системы, болезней сердца, легких, печени и др.

Жизнь стремительно развивается, вовлекая в этот поток образовательную систему. Увеличивается число изучаемых дисциплин, все меньше остается времени для занятий спортом. Сокращение часов, порой и исключение из учебных планов вузов занятий по физическому воспитанию и спорту усугубляют проблемы со здоровьем у студенческой молодежи.

Повышение качества образования неразрывно связано со здоровьем обучающихся. Нет здоровья — нет и качества в обучении.

Именно поэтому первостепенной задачей повышения качества образовательного уровня молодежи становится обеспечение вузом валеологической безопасности студенческой молодежи.

Таким образом, необходимо создавать условия, способствующие вовлечению каждого студента в активную физическую деятельность, в спортивные секции и клубы, предупреждать явления, отрицательно воздействующие на здоровье молодежи.

Список литературы

1. Ахмедов Г. История развития школы и педагогической мысли Азербайджана / Г. Ахмедов. — Баку, 2002. — С. 96–101.

2. Ədəbiyyat və incəsənət (Литература и искусство). — 1985. — 8 февраля.

3. Туси Н. Ахлаги-Насири / Н. Туси ; пер. с перс. на азерб. яз. — Баку : Изд-во АН Азерб. ССР, 1980. — С. 42–76.

Р. В. Овчарова, д. психол. н., профессор
(г. Курган)

Педагог-психолог как фасилитатор

Важная фигура в фасилитации (англ. *facilitate* — помогать, облегчать, способствовать) педагогического процесса — практический психолог. Включение психолога в целостный педагогический процесс должно способствовать решению главнейшей задачи — развитию личности ребенка. Зная общие закономерности развития, способы диагностики его индивидуальных вариантов, пути гармонизации, психолог может помочь в гуманистической ориентации этого процесса.

Все объекты психологического сопровождения, с которыми работает практический психолог (дети, родители, учителя, руководители школы), являются уникальными личностями, способными оказывать обратное влияние на самого специалиста. Психологу важно осознавать, что любой его клиент, независимо от возраста и статуса, является еще и субъектом. Поэтому он может и должен обладать в процессе психологического сопровождения определенными степенями свободы выбора не только для принятия психологической помощи, но и для самоизменения, саморазвития. Следовательно, во взаимодействии с клиентом речь идет о субъект-субъектных отношениях.

Следует также отметить двойственность позиции клиентов психолога. Человек обращается к нему за психологической поддержкой, когда чувствует свою беспомощность, несостоятельность, неспособность самому решать свои проблемы. В начальной точке он действительно является объектом психологической помощи. Но в процессе общения с психологом он все больше обретает способность к саморегуляции, самоконтролю, самовоспитанию, постепенно превращаясь из объекта в субъекта. Суть психологического сопровождения и состоит в том, чтобы способствовать развитию личности как субъекта собственной жизни.

В центре внимания школьного психолога, безусловно, должен находиться *ребенок*. Высшее предназначение педагога-психолога — быть своеобразным экологом ребенка. Это обязывает психолога, более чем других субъектов педагогического процесса, выполнять функцию защиты ребенка. Как указывал А. В. Запорожец, необходимо защитить ребенка от «педалирования» его развития, от неразумной перегрузки его ума, памяти, чувств и эмоций, от чрезмерных притязаний родителей и педагогов.

В ходе скрининговых исследований выявляются учащиеся *группы риска,* которым необходимо пристальное внимание психолога. В работе с этой группой детей важно осуществлять комплексный подход. Во-первых, способствовать гуманизации целостного педагогического процесса, которая создает фасилитирующие условия для таких детей и подростков, их

безусловного принятия педагогами. Во-вторых, нужна профилактическая работа с учителями и родителями по снятию психолого-педагогических причин девиантного развития детей. В-третьих, необходима коррекционно-развивающая работа с учащимися группы риска, которая носит симптоматический характер. Наконец, необходима психологическая реабилитация этих детей в собственных глазах и глазах окружающих.

Стратегически фасилитирующая деятельность школьного психолога должна приближать декларируемые обществом гуманистические ценности и цели к реальности педагогического процесса. Если главной ценностью педагогического процесса является ребенок, его психологическая безопасность и гармоничное развитие, то *педагог* как фасилитатор, создающий такие условия, должен стать развитой, гуманной, толерантной, самодостаточной личностью. Именно психологу в силу профессиональных обязанностей приходится работать с личностью педагога: мотивами его деятельности, профессионально-личностными установками, Я-концепцией, психическими состояниями, способами общения с детьми. Задача школьного психолога заключается в определении психологической цены труда учителя, своевременном выявлении профессиональных деструкций и деформаций, помощи педагогу в разрешении возникающих трудностей в личностном и профессиональном аспектах [1; 2].

Без вовлечения *родителей* в целостный педагогический процесс он теряет свою эффективность. Поэтому работа с семьей занимает важное место в профессиональной деятельности психолога. Анализ школьной практики показывает, что главные просчеты в работе с родителями лежат в двух плоскостях. С одной стороны, школа недооценивает возросшие воспитательные возможности современной семьи; с другой — имеет место недопонимание того кризисного состояния, в котором оказалась семья при смене ее традиционных устоев, увеличении количества разводов, распространении неполных семей, возникновении новых форм брачных отношений и т. п.

В этой ситуации часто формируется неадекватная психологическая установка учителей и родителей на их воспитательно-образовательные функции и возможности воспитательного взаимодействия. Педагоги слишком узко представляют диапазон родительских функций и проблем. Чаще всего это вопросы успеваемости и дисциплины, которые в большей степени зависят от самих учителей. Реже это проблемы становления и развития личности, его условно-вариантные прогнозы. Многие современные родители при большой насыщенности педагогической информацией для семейного воспитания обильно издаваемой литературы, интернет-сайтов и устной пропаганды просто игнорируют ее или относятся к ней совершенно равнодушно. Широко распространена конфронтация семьи и школы. На протяжении всего периода обучения ребенка в школе идут споры о том: кто обязан, кто должен, кто прав, кто виноват. Следовательно, требуется перестройка работы с родителями как психолога, так и педагогов.

Начинается эта работа с *изменения психологической установки* педагогов и родителей на роль семьи в формировании личности: необходимо вернуть ребенка в семью, возвратить семье роль «домашней академии», а родителям — функцию главных воспитателей. *Требуется профессиональная диагностика семьи, условий семейного воспитания и потребностей родителей,* которая может начинаться с психодиагностических анкет и заканчиваться полной характеристикой семьи как воспитательного института. Необходимо *изменить традиционно негативное отношение родителей к психолого-педагогической работе*. Помимо работы с неблагополучными семьями нужно пропагандировать позитивный опыт семейного воспитания и родительскую эффективность. Требуется доносить до семьи, что такое личностная зрелость родителей, осознанное родительство, материнство и отцовство, адекватные родительские позиции и отношения, эффективные воспитательные практики.

В модели психологической службы важное место занимает *работа с администрацией учреждения*. Психолог может помочь руководителям разобраться в себе, выделить сильные стороны личности и неиспользованные резервы. Руководителю важно знать, на каком уровне развития находится руководимый им педагогический коллектив и какой стиль управления будет более адекватным в этой ситуации. Формирование благоприятного психологического микроклимата, правильный подбор, расстановка и аттестация кадров, разрешение производственных конфликтов, психологическое обоснование педагогических экспериментов, выработка стратегии школы и создание образа ее результатов — вот далеко не полный перечень вопросов, по которым психолог взаимодействует с администрацией школы.

Целью фасилитации для педагога-психолога являются развитие, самоактуализация и самореализация личности всех субъектов педагогического процесса в благоприятных социально-психологических условиях. Работа педагога-психолога как фасилитатора базируется на *принципах* гуманизма, развития и личностного подхода. По отношению к детям и взрослым субъектам педагогического процесса он использует три *фасилитационных подхода*: центрации на клиенте, холизма и синергетики. В процессе работы психолог использует различные *фасилитирующие статусы:* фасилитатора, активного слушателя, эмоционального собеседника, помощника, посредника, медиатора [3; 4].

Организуя практическую деятельность, психолог опирается на *личностный ресурс клиента,* безусловное принятие, безоценочное отношение, доверительные отношения. *Результат фасилитаторской деятельности* для психолога — психологическая свобода личности и безопасность.

Сложность и многогранность задач практического психолога в гуманизации целостного педагогического процесса и его координирующая роль в системе профилактики проблем, связанных с психологическим здоровьем и благополучием всех участников образовательного процесса, определяют высокие требования к его личности и профессиональной под-

готовке. Личностный потенциал практического психолога тесно связан с его саморазвитием на протяжении всей жизни, воспитанием в себе умения любить людей, относиться к ним без предвзятости и осуждения, помогать осознавать свою ценность как личности.

Список литературы

1. Овчарова Р. В. Психологическая фасилитация работы школьного учителя : учеб. пособие для студ. психол. фак. ун-тов / Р. В. Овчарова. — СПб. : Амалтея, 2007. — 454 с.
2. Полосова Л. Б. Психологические предикторы развития феномена ингибиции-фасилитации в педагогическом общении : дис. ... канд. психол. наук / Л. Б. Полосова. — Екатеринбург, 2014. — 142 с.
3. Developing Facilitation Skills. A Handbook for Group Facilitations / ed. by P. Prendville. — Combat Poverty Agency, 2008. — 124 p.
4. Rogers C. R. Freedom to learn for the 80's / C. R. Rogers. — Columbus, OH : Merril, 1982. — 308 p.

Н. М. Полетаева, д. пед. н., профессор,
Е. А. Родина, к. пед. н.
(г. Санкт-Петербург)

Системно-деятельностный подход к управлению инновационной работой педагогов

Методологические подходы задают ключевые направления познавательной деятельности, определяя вектор моделирования нового. Системный подход является общеметодологическим и позволяет моделировать биологические, физические, химические и социальные системы, в том числе и педагогические. Ключевые идеи системного подхода были заложены Р. Акоффом, В. В. Дружининым, Д. С. Конторовым, Дж. ван Гигом и др. Системный подход к моделированию процессов инновационного развития требует определения границ и структуры изучаемого (создаваемого) явления, выстраивания иерархии систем и определения в ней места изучаемой (создаваемой) системы, учета внутренних (между элементами системы) и внешних связей. Педагогические системы, как и все социальные системы, где ключевым элементом является человек, являются открытыми, что предполагает необходимость постоянного обмена внутри системы и с окружающей средой (материей, энергией и информацией). При моделировании педагогических систем важно определить механизмы, регулирующие процессы взаимодействия системы в целом с окружающей средой и ее элементов между собой по всем трем аспектам. Обмен материей связан с материально-техническим обеспечением и финансированием, обмен информацией связан с управлением информационными потоками, с управ-

лением познавательной и профессиональной деятельностью; обмен энергией отражается на психологическом климате коллектива и психическом здоровье его членов, что может проявиться в профессиональных деформациях, эмоциональном выгорании.

В XX веке сформировался синергетический подход к изучению сложных систем (И. Пригожин, Г. Хакен, В. П. Бранский, С. Д. Пожарский и др.), который направлен на изучение общих закономерностей развития сложных систем во времени и пространстве. При моделировании педагогических систем важно учитывать следующие ключевые закономерности: развитие как способ и условие существования любой сложной системы, включая социальные: человек, государство, школа и т. д. Развитие осуществляется посредством самоорганизации, которая указывает на степень жизнеспособности системы. Развитие включает акмеологические (восходящие) и катаболические (нисходящие) тренды, частота их смены увеличивается, что приводит к сращиванию процессов функционирования и развития. Управление в социальных системах направлено на самоорганизующиеся системы и связано с мотивацией и созданием условий для самосовершенствования с учетом интересов и факторов сохранения и развития более широкой системы [3].

Деятельностный подход (А. Н. Леонтьев) применяется в гуманитарных науках, где ключевым объектом изучения является человек и его деятельность — бытовая, социальная, профессиональная, познавательная и др. При моделировании педагогических систем необходимо учитывать наличие всех элементов структуры деятельности (мотив — потребность, цель, план, содержание, операции и отношения, результат, анализ и коррекция) во всех видах деятельности (управление, обучение, воспитание, сопровождение, учение, взаимодействие) у всех субъектов педагогического процесса и необходимость погружения субъектов развития в комплементарные задачам развития виды деятельности. Федеральные государственные образовательные стандарты нового поколения разрабатывались с учетом интеграции системного и деятельностного подходов, которые ориентируют на развитие качеств личности, отвечающих требованиям информационного общества, переход к стратегии социального проектирования в образовании, на результаты образования, развитие личности обучающегося на основе универсальных учебных действий [2]. Моделирование инновационных процессов в образовательной организации связано с разработкой инновационных проектов и предполагает совместную деятельность всех участников педагогического процесса. Руководитель определяет стратегию развития; методисты, завучи, руководители методических объединений и творческих групп — тактику разработки и реализации проектов, педагоги разрабатывают содержание, формы и технологии; ученики и родители влияют на цель инновации (социальный запрос, изучение интересов и желаемых качеств личности). В качестве механизма совместного принятия решения об инновационной деятельности могут быть использованы мотивационные беседы и мотивационные анкеты, где педагогу предостав-

ляется возможность высказать свое мнение по поводу новшества, определить слабые и сильные стороны проекта, увидеть свое место в его разработке и реализации. Интеграция системного и деятельностного подходов позволяет руководителю образовательной организации составить матрицу, помогающую сформулировать техническое задание на разработку инновационного проекта, — определить цель, желаемые мероприятия, ожидаемые результаты и инновационные продукты, научно-методические требования к продуктам инновационной деятельности. При разработке программ развития образовательной организации необходимо соотнести цель и процесс деятельности всех компонентов педагогической системы: структурных, функциональных, субъектных. При моделировании локального инновационного проекта (например, интегративное методическое объединение «детский сад — начальная школа») руководитель должен определить сущность, структуру и границы нового педагогического объекта и отразить это в положении об интегративном методическом объединении (МО) или другом локальном акте. Интегративным мы предлагаем называть методическое объединение педагогов разных ступеней образования, а межпредметным — педагогов, преподающих разные учебные предметы. Для разработки инновационного проекта «Интегративное МО» формируется творческая группа, которой необходимо дать ориентиры инновационной деятельности. Помимо ориентации на ФГОС и специфику субъектов образования в техническом задании необходимо отразить цель проекта, ожидаемый результат и критерии эффективности — перечень ожидаемых инновационных продуктов и ключевые требования к инновационным продуктам, которые могут быть сформулированы на основе системно-деятельностного подхода. Исходя из системно-деятельностного подхода, интегративное методическое объединение «детский сад — начальная школа» должно обеспечивать преемственность содержания образования, форм и технологий обучения; процессов воспитания и сопровождения; управления и мониторинга качества образования; процессов взаимодействия с родителями; методической работы педагогов детского сада и школы. При моделировании всех этих процессов необходимо учитывать наличие всех элементов структуры деятельности на уровне учебно-воспитательного модуля, обеспечения соответствия структуры мониторинга структуре цели образования, включения всех видов деятельности, необходимых для целостного развития участников педагогического процесса [1]. В качестве инновационных продуктов, которые руководитель образовательной организации хочет получить в результате деятельности интегративного МО, могут быть план работы, образовательные программы, методики сопровождения, воспитания, методические рекомендации, сайты и др. Чем более конкретно сформулировано техническое задание, тем выше вероятность высокого качества разработки и реализации проекта. Методологическая компетентность руководителя, в данном случае в области применения системно-деятельностного подхода, является условием успешного управления инновационной деятельностью педагогов. Педа-

гоги современной образовательной организации испытывают потребность в управлении инновационной работой, внедрении в свою деятельность новых образовательных технологий, основанных на системно-деятельностном подходе. Но они нуждаются в грамотном методическом сопровождении. По данным анкетирования педагогов дошкольных образовательных организаций и начальной школы, проведенного среди слушателей курсов повышения квалификации в 2012–2015 годах, они испытывают сложности в формулировке темы и гипотезы исследовательской работы (67 %), постановке целей и задач (38 %), выборе критериев эффективности опытно-экспериментальной работы (ОЭР) (42 %), составлении программы эксперимента (54 %), а иногда не понимают и сути педагогического эксперимента (выбор контрольных и экспериментальных групп и организация в них, создание системы работы по достижении цели исследования [18 %]). Также вызывает затруднение описание алгоритма инновационной деятельности и обработка данных ОЭР (53 %). Педагогам зачастую не хватает методологической грамотности как для формулировки выводов ОЭР (63 %), так и для презентации результатов проведенной инновационной работы (39 %). Еще одна трудность, с которой сталкиваются педагоги в ходе инновационной деятельности, — это незнание основ инновационной деятельности: что такое предмет, объект исследования, а также что является инновационным продуктом, а что не может им быть, какими свойствами обладает тот или иной инновационный продукт. В современной образовательной практике сложилась парадоксальная ситуация: с одной стороны, необходимость ежедневной инновационной деятельности в условиях внедрения ФГОС, с другой — неготовность педагогов к серьезной исследовательской работе и грамотному внедрению в свою повседневную деятельность инновационных практик. На первый план выходит потребность в управлении изменениями, постоянный поиск новых эффективных решений, в том числе и в системе подготовки и повышения квалификации педагогических кадров. Готовность руководителя образовательного учреждения к управлению инновационной деятельностью педагогов в современных условиях становится обязательным компонентом профессиональной зрелости руководителя и условием обеспечения качества образования. Необходимо осознавать, что последствия этих управленческих решений отсрочены, будут заметны не сразу, а только в отдаленной перспективе.

Список литературы

1. Полетаева Н. М. Стажировка молодых педагогов как условие становления профессиональной зрелости : монография / Н. М. Полетаева, Е. А. Родина, И. А. Сиялова, Л. Е. Лукина, М. С. Задворная, А. Н. Кулиш. — СПб. : Изд-во Ленингр. гос. ун-та, 2014. — 316 с.

2. ФГОС дошкольного образования. Утв. приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. № 1155.

3. Эффективная организация работы образовательного ресурсного центра / под науч. ред. Н. М. Полетаевой. — СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2010. — 159 с.

Н. Б. Полковникова, к. пед. н., доцент
(г. Москва)

Анализ мотивации личностного выбора профессии педагога современными студентами (на материале бакалавров, обучающихся по направлению психолого-педагогической подготовки)

В концепции культурно-исторического развития Л. С. Выготского [2] становление личности трактуется как результат прямого и косвенного воздействия социальных раздражителей, составляющих исторический и социальный контекст жизни человека. В этой связи овладение соответствующим опытом предшествующих поколений происходит путем присвоения одних норм, моральных правил, ценностей и неприятия других. Личностное развитие представляет собой самоидентификацию человека с обществом посредством ценностных оснований.

Современной науке в большей степени свойствен интерес к изучению целостности личности, нежели отдельных психических процессов [3]. В связи с этим на первый план выдвигается идея системной детерминации, раскрытая в трудах Б. Г. Ананьева [1], Б. Ф. Ломова [4] и других, рассмотренная С. Л. Рубинштейном [5] с позиции «внешнее через внутреннее» как результат взаимодействия человека с миром, а в культурно-исторической концепции Л. С. Выготского [2] — через положение о том, что человек овладевает собой извне. Системная детерминация предполагает, что система порождает порядок, обеспечивающий ее развитие и устойчивое существование. Самореализация личности в данной связи служит формой генезиса психологической системы человека.

Современное образование должно помочь человеку осознать необходимость принятия ответственности за свою судьбу, что приводит к постепенному утверждению в общественном сознании новой актуальной системы личностных ценностей. Люди юношеского возраста находятся в ситуации неопределенности, когда старшие поколения зачастую не обладают актуальной в нынешнем мире системой ценностей, что затрудняет или делает невозможной межпоколенную трансляцию, передачу ценностей. В связи с этим особое значение приобретают процесс ценностного самоопределения молодых людей, самостоятельное выстраивание собственной структуры ценностных ориентаций личности в ходе получения образования, в особенности высшего образования, будущими профессионалами, включенными в деятельность в системе «человек — человек». Актуальность рассматриваемых вопросов определяется также острой необходимостью перемен в педагогическом

образовании, которые активно обсуждаются сейчас профессиональным сообществом на государственном уровне.

Проведенное нами в течение 2013–2015 годов исследование было нацелено на определение сопряженности личностных ценностей и мотивации профессионального выбора студентов педагогического вуза. Эмпирическое исследование проводилось на базе Института педагогики и психологии образования ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет». Респондентами были 46 студенток первого курса психолого-педагогического направления очной формы обучения в возрасте от 17 до 19 лет. Комплекс использованных в исследовании методик предъявлялся респондентам поэтапно. В начале учебного года — проективные методики: специально разработанная нами анкета и эссе «Почему я выбрала эту профессию?». Затем — опросники Рокича, Шварца и тест СЖО. Работа проводилась индивидуально с каждым испытуемым. Математическая обработка полученных результатов осуществлялась с помощью процедуры «Кросс-табуляция» SPSS с использованием коэффициента корреляции Спирмена.

Максимальные показатели коэффициента сопряженности количественных показателей ценностных ориентаций личности с качественными показателями мотивов профессионального выбора были получены по шкалам и показателям, представленным в таблице.

Анализ сопряженности количественных показателей ценностных ориентаций личности (опросники Рокича, Шварца, тест СЖО) и качественных показателей мотивов профессионального выбора (анкета, эссе)

№	Сопряженность категорий	Коэффициент сопряженности
1	Развитие, работа над собой, постоянное физическое и духовное совершенствование (опросник Рокича) — интерес к педагогической профессии, профессиональной деятельности	0,803
2	Зрелость, ориентация на автономность личности, признание собственной индивидуальности (опросник Шварца) — интерес к педагогической профессии, профессиональной деятельности	0,704
3	Любовь, духовная и физическая близость с любимым человеком (опросник Рокича) — любовь к детям	0,588
4	Непримиримость к недостаткам в себе и других (опросник Рокича) — желание работать с людьми (детьми)	0,574

№	Сопряженность категорий	Коэффициент сопряженности
5	Творчество, возможность заниматься творчеством (опросник Рокича) — интерес к педагогической профессии, профессиональной деятельности	0, 547
6	Наслаждение жизнью или чувственное удовольствие (опросник Шварца) — стремление погрузиться в детство, «побыть ребенком», проводить время вместе с детьми	0, 541
7	Социальный статус, доминирование над людьми и ресурсами (опросник Шварца) — выбор профессии под влиянием прочитанной книги	0,515
8	Цели в жизни (тест СЖО) — наличие представлений о сути и содержании профессиональной деятельности	0,511
9	Локус контроля жизни или управляемость жизни, убеждение в том, что человеку дано контролировать свою жизнь (тест СЖО) — знание требований, предъявляемых профессионалу	0,509
10	Зрелость, ориентация на автономность личности, признание собственной индивидуальности (опросник Шварца) — стремление решить собственные психологические проблемы, «разобраться в себе» и в людях	0,502

Полученные эмпирические данные проиллюстрировали степень приближенности к ценностно-смысловой вовлеченности испытуемых в профессию, идентификации себя с профессией. Анализ, проведенный на основе выделенных категорий: направленности на взаимодействие с людьми, направленности на себя, осознанности профессионального выбора, социально и культурно обусловленного выбора, — показал высокую степень согласованности с ценностными ориентациями личности респондентов. Категория гендерной обусловленности мотивации профессионального выбора, финансово-экономический критерий проявили весьма низкую степень согласованности с личностными ценностями, практически не вошли в градацию уровней сопряженности.

Ценностные ориентации личности соотносятся с мотивами профессионального выбора с разной степенью коэффициента сопряженности: высокой, средней и низкой. Высокий коэффициент сопряженности ценностных ориентаций личности и мотивов профессионального выбора позволил соотнести категории саморазвития и самосовершенствования, зрелости, стремления разобраться в себе и в людях, возможности заниматься творчеством с категорией интереса к педагогической про-

фессии. Характерным фактом было соотнесение категорий «любовь», «духовная и физическая близость с любимым человеком» по опроснику Рокича и ответа о профессиональном выборе, обусловленном любовью к детям. Весомый коэффициент сопряженности позволяет интерпретировать способность к любви, ее значимость как интегративное качество личности и смысл человеческой жизни. Уметь любить — способность, данная не каждому. Профессиональное педагогическое взаимодействие предполагает ее наличие. Также высокий уровень сопряженности был выявлен по категориям непримиримости к недостаткам в себе и других и желания работать с детьми; наслаждения жизнью и стремления погрузиться в детство.

Основанием соотнесения категорий целей в жизни и представлений о профессиональной деятельности, локуса контроля жизни и знания требований, предъявляемых профессионалу, служит осознанность профессионального выбора. Сопряженность различных трактовок категории любви к человеку в широком понимании позволяет охарактеризовать ее как интегративное свойство ценностных ориентаций личности и мотивации профессионального выбора в педагогической сфере.

Проведенное исследование не претендует на завершенность. В данной работе не удалось ответить на ряд вопросов, требующих теоретического и практического обоснования: о соотнесении ценностных оснований мотивации профессионального выбора людей, избравших различные профессии; о перспективах профориентационной работы с теми, кто стоит на пороге выбора; о построении образовательного процесса как взаимодействия, направленного на формирование профессионально значимых ценностных ориентаций личности и пр.

Список литературы

1. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. — Л. : Ленингр. гос. ун-т, 1968. — 338 с.

2. Выготский Л. С. Реальные формы социального поведения / Л. С. Выготский // Психология личности : хрестоматия. В 2 т. Т. 2. — Самара, 2002. — С. 146–150.

3. Галажинский Э. В. Проблема уровней самореализации человека: ценностно-смысловой контекст / Э. В. Галажинский // Ценностные основания психологической науки и психология ценностей / отв. ред. Г. В. Залевский. — М., 2008. — С. 123–147.

4. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б. Ф. Ломов. — М. : Наука, 1984. — 445 с.

5. Рубинштейн С. Л. Теоретические вопросы психологии и проблема личности / С. Л. Рубинштейн // Психология личности : хрестоматия. В 2 т. Т. 2. — Самара, 2002. — С. 227–244.

В. В. Помазков, к. техн. н., доцент (г. Калуга)

Идеи Л. С. Выготского как фундаментальная основа активизации образовательной деятельности учащихся методом сотрудничества и с учетом современных образовательных стандартов

Прежде чем объяснить — заинтересовать;
прежде чем заставить действовать — приготовить к действию;
прежде чем обратиться к реакциям — подготовить установку;
прежде чем сообщить что-то новое — вызвать ожидание нового.
Л. С. Выготский

Организация учебно-воспитательного процесса, способствующего повышению качества обучения, всегда была одной из главных задач системы образования. Степень успешности работы по данному направлению напрямую зависит от профессионального мастерства учителя, его творческого потенциала и грамотного применения психолого-педагогических технологий, активизирующих познавательную деятельность школьников. Эффективность модернизации российского образования, в свою очередь, зависит от изменения профессионального мышления учителей, изменения их взглядов на ученика как на активного субъекта учебной деятельности с учетом индивидуальных особенностей школьника.

По мнению Л. С. Выготского, общение рассматривается в качестве одного из основных условий развития ребенка (особенно развития речи и мышления) практически на всех этапах онтогенеза. Его роль в психическом развитии ребенка определяется тем, что благодаря своей знаковой (вербальной) природе оно изначально генетически связано с обобщением (мышлением). Возникая как средство общения, слово становится средством обобщения и становления индивидуального сознания.

Согласно «общему генетическому закону культурного развития», «всякая функция в культурном развитии ребенка появляется на сцену дважды, в двух планах, сперва — социальном, потом психологическом, сперва между людьми, как категория интерпсихическая, затем внутри ребенка, как категория интрапсихическая» [2, с. 197–198].

Качество образования во многом зависит от качества труда педагога, умения преодолеть собственную инерцию мышления, стереотипы в работе и принять новое направление в образовании, способствующее не только интеллектуальному развитию ребенка, но и его личностному развитию. И это направление в современной школе является ведущим. А значит, значительно повышается роль воспитательной работы в образовательном учреждении. Причем нет главных или второстепенных направлений в деятельности (учебной или воспитательной), учебно-воспитательная работа в системе должна способствовать активизации познавательной деятельности ребенка и позитивно

влиять на его личностное развитие. Именно поэтому оценка достижений учащихся в школе (оценка универсальных учебных действий (УУД)) выстроена с учетом основных линий личностного развития каждого ребенка [5; 6].

Идеи Л. С. Выготского о развитии мышления у детей приобретают особую актуальность с введением новых федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС НОО и ФГОС ООО). Важным фактором гармоничного формирования мыслительных процессов ребенка в современной школе является организация эффективного сотрудничества между педагогом и ребенком [1]. Одним из наиболее эффективных способов обучения, который в значительной степени использует потенциал общения, является метод коллективной работы, результаты которого в значительной степени зависят от того, насколько полноценно и корректно будет организована учителем совместная деятельность как в системе «учитель — ученик», так и в системе «ученик — ученик». Именно данный метод работает по принципу индивидуальных вкладов, который заключается во взаимодополнении каждого участника группы в создание общей идеи. Также необходимо отметить, что именно в этом методе должны появиться и проявиться интегративные результаты, то есть такие результаты, которые не могут быть получены каждым из участников взаимодействия по отдельности, а достижимы только при коллективной деятельности. Именно в работе всей группы можно увидеть не только проявление самостоятельности и креативности каждого участника, но и его умение работать в коллективе, решать бесконфликтно деловые вопросы, приходить к общему решению с учетом мнения других участников группы. Данная форма работы позволяет как диагностировать и развивать индивидуальные способности ребенка, так и способствовать развитию личностных качеств человека, а значит, в будущем его успешной социализации. По мнению Л. С. Выготского, «в основу воспитательного процесса должна быть положена личная деятельность ученика, и все искусство воспитателя должно сводиться к тому, чтобы направлять и регулировать эту деятельность» [3, с. 82]. «Таким образом, воспитательный процесс оказывается трехсторонне активным: активен ученик, активен учитель, активна заключенная между ними среда» [3, с. 83]. К продуктивным (активным) методам обучения и воспитания, которые не только соответствуют современным требованиям организации учебного и воспитательного занятия, но и развивают коммуникативные навыки у детей, можно отнести:

1. Комплексный метод — его суть заключается в проведении бинарного урока, или, вообще говоря, межпредметных занятий. Очевидно, что одна из основных целей такого занятия — рассмотреть некую информацию с позиций различных дисциплин. Вариативность проведения такого занятия зависит от многих факторов: общей эрудиции учителя, уровня подготовленности учеников, материально-технического оснащения учебного класса (лаборатории) и т. д. Модификация данной технологии возможна, если обсуждение темы будет вестись учителем и одним из учеников с различных позиций. Данная тех-

нология представляется нам весьма интересной, однако необходимо наличие в классе или по крайней мере в школе такого ученика, который не только владеет учебной дисциплиной в необходимой степени, но и может «донести» ее до других учащихся. Наиболее простой технологией, на наш взгляд, является такая, когда урок ведут одновременно два учителя или более.

2. Метод эвристического диалога, учебного исследования в форме практических заданий проблемного характера, эвристической дискуссии, деловой игры. Применение разнообразных форм активной самостоятельной работы позволяет:

— увидеть проблемную ситуацию и проблему в решении учебной задачи;

— сформировать умение выдвигать гипотезы (полигипотезы и моногипотезы);

— обосновывать и доказывать предположения (самостоятельно или коллективно, в зависимости от уровня обученности и обучаемости учеников и проблемности задания);

— развивать прогностические умения и навыки проектной деятельности и др.

3. Проектный метод, основанный на использовании в работе с учащимися элементов проектного обучения. Данный метод способствует не только качественной систематизации учебного материала, но и развитию творческих способностей, прогностических и исследовательских навыков. В связи с тем что проекты различаются прежде всего по содержательной специфике, они способствуют профессиональному самоопределению учащихся основного и среднего общего образования, то есть развивают компетентностные навыки.

4. Коллективное творческое дело, национально-обрядовые и досуговоигровые мероприятия. Данные методы и разнообразные формы работы позволяют прежде всего развивать коммуникативные навыки, умение работать в группе, аргументировать и доказывать свою точку зрения, проявлять свои творческие способности, быть лидером и вести за собой, представлять результаты работы группы, развивать организаторские навыки и личностные качества, творческие способности.

5. Спортивные праздники и мероприятия, экскурсии, походы, туристические слеты и фестивали и др. Подобные мероприятия позволяют не только сохранять и укреплять здоровье, но и формировать коммуникативные навыки, укреплять и устанавливать межличностные взаимоотношения в коллективе.

Технологии группового и коллективного взаимодействия обеспечивают одновременно эффективное решение развивающих и воспитательных задач. Совместная учебная деятельность играет решающую роль в достижении следующих целей:

— развития мышления учащихся в процессе совместного творческого поиска и решения учебно-воспитательных задач;

— создания дополнительной мотивации образовательной деятельности, возникшей в процессе личностно значимого сотрудничества, а также в результате межличностных отношений, которые сопровождаются эмоциональным переживанием и формированием общности «Мы»;

— формирования межличностных отношений, готовности к сотрудничеству и сопереживанию, принятия другого мнения, отличного от собственного;

— овладения способами организации совместной деятельности;

— формирования активной позиции учащегося, умения выражать свое мнение и слышать собеседника;

— формирования благоприятного психологического микроклимата в группе (классе), сплочения коллектива;

— развития речевых навыков и навыков межличностного общения.

Список литературы

1. Выготский Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. — М., 1934.
2. Выготский Л. С. Развитие высших психических функций / Л. С. Выготский. — М., 1960.
3. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. — М. : Педагогика, 1991. — 480 с.
4. Познавательные процессы и способности в обучении : учеб. пособие / В. Д. Шадриков и др. ; под ред. В. Д. Шадрикова. — М., 1990.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт / под ред. Л. П. Кезина, А. М. Кондакова. — М., 2010.
6. Фундаментальное ядро содержания общего образования / под ред. В. В. Козлова, А. М. Кондакова. — М. : Просвещение, 2009.

О. С. Попова, д. психол. н., доцент
(г. Минск, Республика Беларусь)

Психологические основы воспитания учащейся молодежи в системе среднего профессионального образования

В процессе обучения юношей и девушек в учреждениях среднего профессионального образования важен антиципирующий характер учебно-воспитательной деятельности по отношению к уровню их актуального развития и требованиям будущей трудовой деятельности. Опережающий характер развития личности достигается путем использования достижений психологической науки, актуализации индивидуально-психологического потенциала личности. Следует решать задачу поступательного накопления личностного потенциала подрастающего поколения, поиска форм

активного формирования социального опыта молодых людей, психологической культуры, развития навыков межличностного общения и позитивного влияния на других людей, формирования ответственного поведения и адекватных форм реагирования в нестандартных ситуациях [1].

Актуальная задача учреждения профессионального образования заключается в структурировании его пространства, **создании воспитывающей среды, ориентированной на развитие и саморазвитие личности обучающихся**, повышение педагогической квалификации и профессионального мастерства педагогических работников.

В современных условиях важно решение проблем, провоцирующих стихийную социализацию личности и экстремистские проявления в юношеском возрасте, что обусловлено [2]:

— недостаточностью молодежных объединений, направленных на развитие просоциальной активности и группоориентированной стратегии поведения;

— девальвацией семейного воспитания и семейных ценностей, ревизией понятия «семья», тяготением молодежи к «гостевым» семьям, «пробным» бракам;

— перестройкой ценностного аппарата, определяющего направленность нравственного развития молодежи;

— снижением возрастных границ в структуре преступлений и правонарушений (в том числе экстремистской направленности);

— склонностью к зависимостям, несформированностью личности, отсутствием устойчивости ценностных ориентаций, мотивационно-потребностной сферы;

— неадекватными копинг-стратегиями молодежи в нестандартных жизненных ситуациях;

— диффузностью профессиональных и жизненных планов, отсутствием профессионального выбора.

Исследование учащейся молодежи, анализ ее профессиональных интересов и потребностей, мотивов учебно-профессиональной деятельности и профессионального выбора, изучение особенностей направленности и личностного развития позволили нам выявить основные категории учащихся и разработать дифференциально-типологические основания их психологического сопровождения (таблица).

Представленные дифференциально-типологические основания обеспечивают дифференцированный подход к процессу организации психологического сопровождения учащихся учреждений профессионально-технического и среднего специального образования.

Организация воспитания личности будущих субъектов труда осуществляется посредством поуровневого развертывания психологического сопровождения как сложно структурированной системы и разработки научно-методического обеспечения его компонентов [3].

Таблица

Дифференциально-типологические основания развития личности учащихся ПТУЗов, ссузов

Типы	Категории абитуриентов	Психологические особенности	Преобладающие ориентации	Задачи сопровождения
Ценностно-ориентационная направленность	1. Имеющие балл аттестата средний и выше среднего. 2. Самостоятельно сделавшие профессиональный выбор. 3. Социально ориентированные	Уровень познавательной активности средний и выше среднего; имеет представление об «Образе Я», самооценка адекватная, эмоционально устойчивый, направлен на себя и на социум, ориентируется в жизненных ценностях; антиципирует ближайшую жизненную перспективу, преобладает интернальный локус контроля, проявляет активность, лидерские качества. Имеет жизненные планы, структурированный досуг, группоориентированное поведение, конструктивность общения	— Овладение профессией, — самовыражение, — развитие способностей, — продолжение обучения в ссузе, вузе, — профессиональная успешность	Развитие мировоззренческих основ как системы ценностей и ориентации личности в жизненном пространстве. Развитие профессионально-психологических качеств личности. Развитие ключевых компетенций и профессиональной мобильности
Диффузная направленность	1. Имеющие балл аттестата ниже среднего. 2. Сделавшие профессиональный выбор с помощью других. 3. Социально пассивные	Уровень познавательной активности средний и ниже среднего, испытывает трудности при самооценке. Неразвитость представлений о себе, отсутствуют профессиональные интересы, жизненные планы. Характерны зависимость от других, обращенность к прошлому, трудности в личном, социальном и профессиональном самоопределении. Экстернальный локус контроля, атрибуция ответственности, затруднение в социальной адаптации. Ориентация на материальные ценности. Профессиональная мотивация характеризуется внешними мотивами. Несформированность культуры досуга и культуры общежития	— Освоение профессии как материальная и социальная независимость, — смена социального статуса, — самостоятельность, — снижение контролирующей функции семьи, — расширение социальных контактов и жизненного пространства	Развитие нравственных ценностей. Развитие профессионально-психологических качеств и культуры труда обучающихся. Личностное, социальное и профессиональное самоопределение и самовыражение. Развитие ценностно-смысловой сферы

Таблица (продолжение)

Дифференциально-типологические основания развития личности учащихся ПТУЗов, ссузов

Типы	Категории абитуриентов	Психологические особенности	Преобладающие ориентации	Задачи сопровождения
Пассивно-деструктивная направленность	1. Имеющие низкую обучаемость. 2. Сделавшие вынужденный профессиональный выбор. 3. Социально деструктивные, находящиеся в СОП дети, вступившие в конфликт с законом	Отсутствие учебных и внеучебных интересов. Отрицательное отношение к учению. Эмоциональная возбудимость и склонность к аффективным действиям. Отсутствие самоконтроля, негативизм по отношению к социальным нормам и активности, агрессивность, склонность к зависимостям, замкнутость, пессимизм, отсутствие значимых других, дезадаптированность, личностная и социальная деструктивность, саморазрушающее поведение. Несформированная направленность на труд, несформированная бытовая культура	— Освоение профессии как вынужденное времяпрепровождение, — смена социального статуса, — саморазрушение и асоциальный деструкцизм	Развитие ценностного отношения к себе и другим. Развитие ценностного отношения к труду. Развитие культурно-бытовых ценностей (досуга, быта, общежития). Развитие социальной и личностной зрелости

Успешность непротиворечивого решения обозначенных задач определяется качеством психологического сопровождения личности в процессе профессионального образования, адекватностью определения компонентов, структуры и содержания психологического сопровождения развития обучающихся в процессе профессионального образования.

Список литературы

1. Зеер Э. Ф. Психологическое сопровождение индивидуальных образовательных траекторий обучающихся в профессиональной школе / Э. Ф. Зеер, О. С. Попова // Образование и наука. — 2015. — № 4. — С. 88–99.

2. Оценка качества воспитания студенчества: выполнение требований ФГОС СПО и ФГОС ВПО / С. К. Бондырева и др. — М. : Моск. психол.-соц. ун-та, 2015. — 220 с.

3. Попова О. С. Личностное развитие учащихся как основание дифференциально-типологического подхода к их психологическому сопровождению / О. С. Попова // Мир образования — образование в мире. — 2014. — № 2. — С. 193–202.

Л. В. Постникова, педагог-психолог
(с. Кинель-Черкассы, Самарская обл.)

Работа педагога-психолога по профессиональному самоопределению обучающихся с ОВЗ в образовательной организации

В условиях современного общества острое социально-экономическое значение имеет проблема трудоустройства лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). В связи с этим особый интерес представляет профессиональная ориентация детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья, поскольку именно в этом возрасте закономерно поставлен вопрос выбора жизненного пути.

Целью психолого-педагогического сопровождения ребенка с ОВЗ является обеспечение оптимального развития ребенка и его успешная интеграция в социум.

Выбор профессии — весьма сложный и порой долгий мотивационный процесс. Особенно трудно он дается детям с ограниченными возможностями. Причем выбор профессии становится достаточно сложным и напряженным этапом не только для самих подростков, но и для их родителей.

Очевидно, что в решении этой проблемы существенную роль играет система организационно-методических и практических мероприятий по профессиональной ориентации и профессиональному самоопределению учащихся с ОВЗ, не только ставящая целью предоставление информации

о мире профессий и дающая основу профессиональной ориентации, но и способствующая личностному развитию учеников, формированию у них способности соотносить свои индивидуально-психологические особенности и возможности с требованиями профессии.

Не менее важна диагностика способностей, личностных особенностей, интересов и склонностей, которые зависят от условий воспитания, обучения, от природных задатков. Благодаря результатам проводимой диагностики строится дальнейшая индивидуальная или групповая работа.

При организации работы с подростками, имеющими особенности здоровья, учитываются следующие факторы:

— позиция родителей;

— состояние здоровья, соотнесение его с требованиями профессии;

— поддержка со стороны педагогов;

— знание своих личностных особенностей, возможностей и способностей;

— информированность о профессии, которая соответствует индивидуальным способностям.

Работа по профессиональному самоопределению обучающихся с ОВЗ состоит из четырех этапов.

Информационный этап (7–8-й класс). Он включает обеспечение учащихся разнообразной достоверной информацией о современных профессиях, о требованиях, предъявляемых к личности, медицинских противопоказаниях, о том, где можно получить ту или иную профессию.

На этом этапе используются материалы специальных справочников, статьи в СМИ, видеоматериалы, сайты, содержащие информацию об учебных заведениях, описания профессий, рейтинги специальностей, обзоры рынка труда, интернет-форумы.

Диагностический этап (7–8-й класс). Целью этой работы является установление соответствия личностных особенностей ребенка требованиям к профессии.

Здесь широко применяются индивидуальное собеседование и анкетирование, профориентационное и психологическое консультирование, профориентационные тесты, оценивающие потенциал обследуемых и их профессионально важные качества (компетенции).

Активизирующий этап (9-й класс). Особенности этого этапа работы заключаются в том, чтобы путем использования элементов игры вызвать у подростка интерес к проблематике профессионального самоопределения, по-новому взглянуть на привычные явления, заставить задуматься о себе, о явных и скрытых особенностях профессий, о жизненных ценностях и их связи с предполагаемым путем профессионального развития. В этой работе используется активизирующая профориентационная игра «На перекрестке трех дорог», разработанная Центром профессионального образования Самарской области. Игра состоит из трех эпизодов.

Эпизод I. Направлен на создание условий для осознания учащимися имеющихся у них профессиональных интересов, склонностей, предпочтений и критического осмысления их соответствия сделанному выбору.

Эпизод II. Заключается в профессиональном информировании учащихся по основным вопросам выбора профессии и последующего профессионального обучения.

Эпизод III. Нацелен на психологическую подготовку к процедуре трудоустройства. Состоит из двух этапов: подготовка к собеседованию и само собеседование при приеме на работу.

Развивающий этап (9-й класс). Работа ведется в виде тренингов, развивающих отдельные компетенции, необходимые для успешного освоения профессии или для оптимизации обучения; тренингов личностного роста, повышения учебной и трудовой мотивации; деловых и ролевых игр, позволяющих примерить на себя различные профессиональные роли и воспроизвести ситуацию трудовых отношений; психотехнических упражнений, развивающих навыки саморегуляции; обучающих консультаций, формирующих навыки эффективного поиска работы, составления резюме, самопрезентации и адаптивного поведения на современном рынке труда.

В заключение еще раз хочется подчеркнуть необходимость целенаправленной профессиональной ориентации детей с ограниченными возможностями здоровья как одного из приоритетных направлений работы.

Профориентация — это комплексная, системная помощь в выборе профессии и планировании профессионального развития (в построении карьеры) [1, с. 6]. Поэтому можно сказать, что главной задачей профориентации является всестороннее развитие личности и активизация самих школьников в процессах определения себя, своего места в мире профессий.

Профессиональное самоопределение — это процесс формирования личностного отношения к профессионально-трудовой деятельности и способ самореализации, согласование индивидуальных и социально-профессиональных потребностей. Профессиональное самоопределение жизненно необходимо для каждого человека [3, с. 8]. И, для того чтобы профессиональное самоопределение учащихся с ОВЗ было успешным, важно развивать у них активное отношение к себе, своим возможностям. Кроме этого, большую роль в успешной профессиональной ориентации играет фактор максимально адекватной оценки учащимися своих психофизиологических особенностей.

Профессиональное ориентирование детей с ОВЗ, осуществляемое комплексно, с привлечением в этот процесс различных специалистов и родителей, несомненно, дает положительные результаты.

Список литературы

1. Пряжников Н. С. Самоопределение и профессиональная ориентация учащихся : учеб. для студ. учреждений высш. проф. образования / Н. С. Пряжников, Л. С. Румянцева. — М. : Академия, 2013. — 208 с.

2. Романова Е. С. Специфика профориентационной работы с детьми и подростками, имеющими ОВЗ / Е. С. Романова, Б. М. Коган, Е. В. Свистунова, Е. В. Ананьева. — М. : Академия, 2012.

3. Чистякова С. Н. От учебы к профессиональной карьере : учеб. пособие / С. Н. Чистякова, Н. Ф. Родичев. — М. : Академия, 2012. — 176 с.

Н. А. Провоторова, к. пед. н.
(г. Воронеж)

Психолого-педагогические аспекты развивающего обучения «Элитное образование для массовой подготовки кадров под нанотехнологии»

В условиях быстрых изменений политической и социальной обстановки проявляется стремительный рост хаотических элементов в общественном сознании и культуре. Человек и общество начинают задумываться о том, что человеку требуются новые знания и умения по управлению информацией, информационным потоком, отличные от прежних классических знаний. Человек стоит перед выбором такой системы образования, которая сможет научить его управлять событиями, сложными структурами.

Требуется существенное видоизменение содержания образования. Более того, механизм должен быть направлен на обучение личности механизму кодирования/декодирования информации, а потому должны видоизмениться методики обучения, структура учебных пособий, а при внедрении оптимизационного историко-эколого-краеведческого комплекса — и структура учебно-воспитательного комплекса, ориентированная на оздоровление человека, окружающей среды. Перестройка междисциплинарного структурирования самого процесса обучения позволит значительно расширить возможности ознакомления с историей страны, содружества всех стран, родного края через многогранность и многофункциональность возможностей туристско-краеведческой работы. Базовый запас знаний учителя необходимо существенно дополнить современными знаниями о современных достижениях науки и техники, а также умениями кодирования/декодирования информации. Все это необходимо для воспитания своей элиты.

Проводимые исследования в рамках технологий сенсорного обучения и воспитания (более 25 лет) позволили подойти к формированию развивающего обучения «Элитное образование для массовой подготовки кадров под нанотехнологии», основные концепты которого направлены на формирование умений не только читать образы окружающей среды, но и управлять ими. Поэтому появляется возможность средствами гармонической системы обучения, опирающейся на использование сенсорных эталонов таких категорий, как цвет, звук, число, эмоция, буква, геометрическая фигура, движение, учить лю-

дей стабилизации социальных отношений, получать положительные эффекты в оздоровлении политики и экономики, грамотно противостоять агрессии и терроризму, для того чтобы добиться мирного сосуществования государств и содружеств. Кстати, технологии сенсорного обучения и воспитания хорошо зарекомендовали себя в борьбе с терроризмом и природными катаклизмами.

Учитывая, что под образованием понимают процесс педагогически организованной социализации [1, с. 243], осуществляемой в интересах личности и общества, в условиях новых тенденций развития образования управление процессами и явлениями начинает основываться на соединении вмешательства человека и внутренних тенденций развивающихся систем. Эволюционные процессы в открытых нелинейных системах идут к созданию все более сложных организаций и структур путем интеграции различных частей, развивающихся в разном темпе структур в эволюционные целостности. И обучающиеся должны понимать, что для построения сложной организации различных структур необходимо когерентно соединить подструктуры внутри нее, синхронизировать темп их эволюции. При этом исследователь должен руководствоваться тем, что в результате объединения структуры попадают в один темпомир, а значит, приобретают один и тот же момент обострения, начинают «жить» в одном.

Основные компоненты содержания обучения «Элитное образование для массовой подготовки кадров под нанотехнологии» направлены на формирование представлений о механизмах организации и самоорганизации всех систем существования и жизнеобеспечения человека в окружающем мире. Применение механизмов кодирования/декодирования информации с помощью сенсорных эталонов гармонической системы счисления, использующей такие категории, как цвет, звук, число, эмоция, буква, геометрическая фигура, движение, позволит человеку значительно упростить для восприятия и считывания информации такие системы и подсистемы, которые описываются в синергетике и других науках с помощью терминов, понятий, уравнений высшей математики и являются тем самым недоступными большинству людей в настоящее время.

Главная проблема при выстраивании содержания обучения заключается в том, как управлять, не управляя, как одним резонансным воздействием подтолкнуть систему на один из собственных и благоприятных для субъекта путей развития, как обеспечить самоуправляемое и самоподдерживаемое развитие. Поэтому формируемое содержание обучения направлено на то, чтобы «научить человека преодолевать хаос, его не преодолевая, а делая симпатичным, творческим, превращая его в поле, рождающее искры инноваций» [1, с. 65]. Использование кодирования/декодирования информации в гармонической системе счисления через моделирование социально-экономических процессов позволяет не только рассматривать проблемы оптимального поведения людей в той или иной среде, но и учитывать наличие противника, дезорганизующего среду, что особо актуально в на-

стоящих социально-политических условиях. Поэтому качественно новый уровень формируемого «Элитного образования для массовой подготовки кадров под нанотехнологии» можно рассматривать как важное стратегическое направление в политике государства. Жизнь человека во вселенной должна соизмеряться с требованиями жизни мирового сообщества.

«Элитное образование для всех и каждого» — это развивающая система образования, ориентированная на массовую подготовку кадров под нанотехнологии. Процедура обучения, способ связи обучаемого и обучающего, ученика и учителя — это не перекладывание знаний из одной головы в другую, не вещание, просвещение и преподнесение готовых истин. Это — ситуация пробуждения собственных сил и способностей обучающегося, инициирование его на один из собственных путей развития через использование визуальных образов или мыслительных картинок, умственных образов, можно сказать — мыслеобразов. Так как способность мозга воспринимать информацию, представленную в виде визуальных и мысленных образов, намного превышает иные возможности восприятия, то тем самым становится возможным существенно повысить потенциал получаемых знаний, умений и навыков учащихся за более короткое время.

Формируемые базовые знания и содержание обучения нанизываются на цветомузыкальное восприятие математики и прикладные аспекты информационных технологий (где информационные технологии — технологии оперирования информацией; отличается от понятия «информационные технологии в школьном образовании»). В связи с этим существенно меняется содержание математического образования начиная с первого класса. Через язык математического описания проступает фундаментальная общность процессов рождения, усложнения, видоизменения и тенденций к распаду структур в самых различных областях действительности. Математическая структура — это процесс, имеющий определенную геометрическую форму, способный к тому же перестраиваться и перемещаться в этой среде — как в каждой точке среды, так и на границе этой питающей, поддерживающей основы (например, такой системой является кора головного мозга, пронизанная кровеносными сосудами, питающими мозг; всякий город имеет своего рода «кровеносную систему» — разветвленную инфраструктуру [транспорт, связь и т. д.], которая обеспечивает определенное состояние городской жизни в каждой его точке, и т. д.). Тем самым мы движемся к пониманию человека во всех его разнообразных проявлениях, к раскрытию тайн человеческого художественного и научного творчества, познания, здоровья, образования, коммуникации, встраивания человека в ближайшую и более отдаленную социальную и культурную среду. Считывая информацию с помощью сенсорных эталонов гармонической системы счисления, человек будет сразу осознавать истинность или ложность подаваемой посылки, подаваемой или составленной информации.

В содержание обучения будет заложено параллельное изучение нескольких языков в едином интегрированном курсе «Речь и культура речи»

(русский язык, английский язык...). Введение такого специального курса оправдано и будет востребовано и взрослым населением, мечтающим овладеть другими языками. Специфика обучения ориентирована на выделение общих структур и механизмов оперирования буквенными и словесными структурами, а также выделение отличий языковых сред и структур. Это позволит знакомить ребенка/взрослого с национальными особенностями и традициями носителей того или иного языка через особенности произношения и содержание базового речевого и лингвистического материала. Знание нескольких языков позволит человеку быстрее адаптироваться к другой языковой среде. Так, например, на территории России проживает много иностранцев, которые владеют несколькими языками. Русские владеют своим родным и в рамках школьного образования — одним-двумя иностранными. Язык народов азиатских стран не воспринимается населением (а ведь их в нашей стране немало). Русскому человеку непонятно, почему он должен знать эти языки. Ведь это так удобно — потребовать от приезжих говорить только на русском языке. А на самом деле человек должен понять, что знание этих языков ему необходимо: пусть даже для того, чтобы понять, о чем говорят прохожие, чтобы уважать самого себя.

Потребность выражения речи на другом языке продиктована необходимостью снятия языкового барьера в общении людей, потребностью повышения грамотности населения. Речевые конструкты во многих языках требуют строгого построения предложений, фраз, использования фразеологизмов. При обдумывании фразы для произношения выверяется ее смысловое содержание. Тем самым повышается мотивация для использования нескольких языков в своей речи. Ребенок начнет понимать, что только в русском языке он может использовать уменьшительно-ласкательные суффиксы и большое количество сравнений и сравнительных оборотов.

Речь — это та же музыка... Речевая и музыкальная интонации не отделены друг от друга резкой границей, напротив, одна из них плавно переходит в другую. Так как между вокальными и речевыми способностями детей существует прямая связь, то опора на цветомузыкальное восприятие математики позволяет научить ребенка находить различные формы воспроизведения исследуемого материала. Приобщение детей к песне и танцевальным движениям имеет большое значение для их умственного и нравственного развития, для исправления логопедических нарушений в речи и нормализации дыхательной деятельности, выражения их чувств, переживаний. Включение ритмической деятельности в учебно-воспитательный процесс позволяет корректировать и исправлять нарушения интонационной выразительности речи, процессов восприятия и воспроизведения интонационных структур предложения.

Формируя содержание обучения, будем использовать моделирование структур с помощью простейших моделей. В исследуемых относительно простых моделях должна учитываться идея фундаментальной общности: сплошная среда (полное содержание обучения) содержит в потенциальной

форме разные пути развития, разные виды локализации процессов (разные виды структур). При этом фундаментальная общность должна учитывать междисциплинарные подходы к исследованию реальности, а также принцип кодирования/декодирования информации с помощью сенсорных эталонов гармонической системы счисления, использующей такие категории, как цвет, звук, число, эмоция, буква, геометрическая фигура, движение. Тем самым содержимое образования будет включено в интегративные модули обучения, набор которых будет определяться стержневой линией выстраивания содержания обучения. Система понятий и изучаемых тем вводится таким образом, чтобы малое возмущение (новое понятие и механизм его использования через кодирование/декодирование информации с помощью сенсорных эталонов гармонической системы счисления) попадало в один из максимумов сложной (междисциплинарной) структуры, которая приближается к моменту обострения.

Изучение взаимоотношений видов искусств и их приложений в различных технических и процессуальных приложениях становится необходимым, поскольку каждое располагает уникальными возможностями духовного содержания жизни человека, а также позволяет раскрыть яркие и уникальные свойства объектов. Именно поэтому одни теоретики видят в искусстве форму познания действительности, другие — форму идеологии, третьи — способы конструирования идеалов, четвертые — язык общения людей, пятые — игру воображения и т. д. и т. п. Архитектонические искусства делают геометрию и стереометрию «грамматической» основой своего художественного языка, обнаруживая тем самым особую роль познания законов материального мира в этой сфере художественной деятельности.

Введение музыкально-математической опоры в содержание и построение школьных дисциплин потребует иного содержания, более обогащенного, в отличие от имеющегося классического содержания обучения. Музыка использует все возможности, которые ей предоставляет звуковой материал, — дискретность и континуальность являются двумя возможными и дополняющими друг друга формами существования материи. Поэтому кодирование/декодирование информации с помощью сенсорных эталонов гармонической системы счисления позволяет выявлять дополнительные, явно не видимые, свойства объектов. Введение инструментовки и аранжировки музыкальных отрывков и фраз в содержание обучения позволит учащимся освоить игру на различных музыкальных инструментах (возможно сознательное овладение пятью-шестью музыкальными инструментами для развития творческого воображения учащихся).

Постепенно знакомя учеников со всеми ступенями нервного возбуждения, мы учим их распоряжаться всеми оттенками нервной энергии по своей воле. Освоение телесного ритма через активные ритмические движения должно быть направлено на разрядку существующих напряжений в организме, оздоровление костно-мышечной структуры и эстетическую

потребность в эмоционально-двигательном самовыражении. Чем больше будет ритма в мускулах, тем легче будут они подчиняться нервному раздражению, порожденному волевым импульсом. Оздоравливающая и восстанавливающая система гимнастики и массажа должна практиковаться всеми. Ритмическая гимнастика, вводя движения в строго определенные рамки пространства и времени, излечивает нервы.

В ходе проводимых исследований (более 7 лет) по оздоровлению детей, имеющих проблемы в психофизическом и психоэмоциональном развитии, работе опорно-двигательного аппарата, на базе НОУ «Центр современных технологий в образовании» было выявлено, что от многих заболеваний можно избавляться через применение специально разработанных систем упражнений и заданий в рамках технологий сенсорного обучения и воспитания. Поэтому при выстраивании концепции «Элитного образования для массовой подготовки кадров под нанотехнологии» акцент в оздоровлении делается на то, чтобы серьезно оздоровить детей в дошкольном возрасте, а в школьном образовании добиться оздоровления и от оставшихся заболеваний, научить ребенка оздоравливать себя и в последующей жизни. Поэтому медицинское сопровождение будет существенно отличаться от имеющегося.

Идея развертывания массовой профессиональной подготовки школьников также значительно отличается от имеющегося опыта. Если раньше профориентация была ориентирована только на старшеклассников, то в данном случае вся система обучения будет направлена на сознательное усвоение профессиональных умений и навыков в стенах школы. Поэтому профориентационный материал будет изучаться таким образом, чтобы к окончанию школы ребенок смог овладеть пятью-шестью современными профессиями, научился ориентироваться в современной информации и использовать ее на благо развития мирового сообщества.

Таким образом, «Элитное образование для массовой подготовки кадров под нанотехнологии» можно рассматривать как важное стратегическое направление по выводу страны из духовного кризиса.

И в заключение. Если мы предъявляем такие высокие требования к **Школе Нового Уровня**, то какой значительной и авторитетной фигурой должен быть учитель! Каким обширным запасом знаний, каким педагогическим даром и мастерством он должен обладать! Учитель — основное звено в созидаемой системе «Элитное образование», переподготовка которого требует более солидных знаний и умений вести междисциплинарные исследования. Поэтому появляется потребность в создании междисциплинарной команды.

Список литературы

1. Основания синергетики: режимы с обострением, самоорганизация, темпомиры / Е. Н. Князева, С. П. Курдюмов. — СПб. : Алетейя, 2002. — С. 65.

2. Провоторова Н. А. Принцип гармонии в познании мира / Н. А. Провоторова. — Воронеж : ВГУ, 2008. — 362 с.

Н. В. Семенова, д. пед. н., профессор
(г. Хабаровск)

Единство социальных и индивидуальных смыслов образования — вызов XXI века

В статье рассматривается актуальная для развития человека и общества в XXI веке проблема интеграции в процессе образования индивидуальных и социальных сил личности, развития в единстве социальных и индивидуальных смыслов образования как важнейшего условия его эффективности.

Образование предстает как социокультурный институт, создающий неповторимый и целостный в своей многогранности образ человека, самостоятельно адаптирующегося к условиям внешнего мира, преобразующего и себя, и мир вокруг. Созданное разумом и руками людей, представляющих общество и государство, для производства и воспроизводства поколений, адекватно воспринимающих окружающий мир, понимающих смысл событий и поддерживающих стабильность этого мира, образование всегда отражало представления взрослых о том, что, какими способами, в какие сроки должны познать подрастающие поколения и какими они должны стать в интеллектуальном, нравственном, физическом отношении. В результате произошло отчуждение школы от ребенка и ребенка от школы. Эти явления критически оценивались в истории образования. Так, например, В. В. Розанов [4, с. 4] был убежден, что в искусственных условиях, лишь подражающих природе познания и человека, невозможно выработать по-настоящему «живой организм». Причину он видел в организации восприятия мира не с помощью собственных ощущений реальности, ее идей и качеств, а через чужие ощущения, качества, идеи, предназначенные не для переживания, а для усвоения в виде абстрактных правил, и связывал это с нарушением принципа индивидуальности. Сохранение же этого «драгоценнейшего в человеке и в его творчестве» принципа он считал возможным только через «соприкосновение» индивидуальности учителя с индивидуальностью ученика [5, с. 92] и замечал, что школа — «скорее всего, симптом, показатель нашего внутреннего «Я», пульс, который бьется тревожно, и мы ясно его нащупываем, когда болезнь схоронена еще глубоко внутри организма» [4, с. 168].

На негативные результаты пренебрежения развитием индивидуальности указывал в начале В. М. Бехтерев: школа «под названием неудачников выбрасывает в наше общество недоразвитых лиц, неприспособленных к современным условиям общественной жизни» [1, с. 118]. В. В. Зеньковский убеждал работников образования, что вывести школу из тупика может развитие активности, творчества, социальности наряду с индивидуальными силами, взаимосвязанными и взаимообусловленными [2, с. 334].

Много и резко говорилось о недостатках образования в конце XX века в связи с актуализацией идей гуманизации и демократизации его. Они отражены в концепциях и теориях «личностно ориентированного обучения и воспитания», «антропоориентированного» и «антропоцентрированного» педагогического процесса. Но, к сожалению, практическая образовательная деятельность редко направлена на раскрытие и стимулирование собственных внутренних потенциалов и сил ребенка, его собственных устремлений, чувств, переживаний, воли, без чего невозможно его становление как личности.

Учреждения образования были призваны подготовить подрастающее поколение к жизни в определенных общественных условиях, в определенной культуре. Центральным смыслом советского образования было воспитание поколения, способного реализовать задачи строительства коммунизма. Это поколение должно быть пропитано, как подчеркивала Н. К. Крупская, «коллективистическими инстинктами, ясно понимать, за что борется современный рабочий класс» [3, с. 172–173], понимать и принимать его идеалы. В процессе воспитания следовало сформировать классовое политическое сознание, дав марксистское представление о законах общественного развития, научив действовать в соответствии с поставленными целями, научив строить общество, идеал которого существовал пока только в теоретических выкладках и воображении революционных деятелей. Ядром образования являлись социальные смыслы.

Неэффективность такого ориентира для развития и личности, и общества, и государства показало не только далекое прошлое, но и текущая история.

Особенности современного развития нашего общества и государства все явственнее показывают необходимость направленности образования и на социальные, и на личностные смыслы. Философы и социологи связывают демократизацию общества с новыми измерениями личности человека, а не прихотью или действиями тех или иных политических деятелей. Это требует преодоления личной отстраненности и отчужденности, развития самосознания, человеческой индивидуальности. Особо подчеркивается значимость опоры на личную ответственность, личную инициативу, личный вклад каждого в любое дело. Все более востребованным становится воспитание ценностного отношения к обществу, чувства и сознания того, что только в обществе, в связи с ним возможно становление и реализация индивидуальности и социальности человека.

Смысловая ориентация образования только на цели общества или государства неправомерна и потому, что пренебрегает сущностными характеристиками и общества, и личности, не принимая во внимание, что общество — это взаимодействия многих конкретных личностей, в процессе которых происходят взаимопроникновение, взаимовлияние человека и общества, их взаимообусловленность. Результатом этого взаимодействия становятся обычаи, традиции, нормы, регламентирующие все сферы жиз-

недеятельности человека и самого общества. И общество, и люди, составляющие его, одновременно являются и субъектами и объектами, потому изолированно их рассматривать некорректно.

Личностью должна быть прочувствована, осознана и принята невозможность осуществления образования без нормативности. Для этого в процессе образования человеку должны быть созданы условия для переживания удовлетворенности не от подчинения этим рамкам и нормам, а от успешности взаимодействия с другими людьми и для него, и для его партнеров. Образование в своей организации призвано быть «гимнастическим залом» (по выражению А. С. Макаренко), где каждый получает опыт социальной жизни, развивая свою природную социальность в упражнениях по организации совместной с другими деятельности, в установлении при этом разноплановых отношений, подвергая их анализу, принимая или отвергая. С личностью как качеством и уровнем развития индивида связывается способность человека взять на себя моральную ответственность за тот или иной выбор, за его последствия.

Атрибутивными характеристиками личности в контексте антропологического подхода оказываются: социальность, свобода, самосознание, стремление к саморазвитию, активность, самобытность и оригинальность творческих актов, устойчивость к внешним детерминантам, определенность и осознанность ценностных ориентаций, способность и готовность взять на себя ответственность и за собственную жизнь, и за действия в отношении других людей и общества.

Таким образом, образование, чтобы выполнить так называемый «социальный заказ», не может не ориентироваться на личностное в ученике, оно должно стать вектором, детерминированным как особенностями и потребностями социума, так и личности, аккумулируя социальное в личности и личностное в социуме, ибо одно не существует без другого. Противостояния личности и общества объективно обусловлены, несоответствия их интересов неизбежны. Задача образования — научить принимать это как закон жизни, как условие и фактор собственного развития и развития общества, состоящего из личностей. Ориентир на личностное требует предоставления реальной свободы, простора для активности, творчества. Свобода эта состоит в реальной возможности реализовать внутренние стремления и силы самого ребенка, в решении реальных нравственных коллизий по собственному внутреннему позыву. Без такой свободы, по мнению русских философов и психологов, не существует чувства долга и ответственности. Они появляются там и тогда, где и когда человек сам принимает их на себя, по собственной воле. Если говорить в этом контексте о получаемых знаниях, то они должны быть «переварены» собственными силами ученика, его чувствами, только на этой основе может вырастать осознание необходимости их для реальной жизни, а не для отметки или института.

На рубеже XX и XXI веков в качестве приоритетных для развития общества ценностей называют: развитый человеческий разум и интел-

лектуальные способности; воспитание аксиологического облика и образа общества; воспитание потребности в нем как в условии, факторе и поле самореализации; воспитание ценностного отношения к демократии; приверженность всех гуманистическим ценностям; способность и готовность искать и находить основания для духовной общности людей; субъект как ценность для общества; наличие в людях стремления к свободе, любви к свободе; самостоятельность и критичность мышления, способность к самостоятельным поступкам; способность к рефлексии; способность к целеполаганию; признание общества как универсальной общности людей, объединенных материальными, экономическими и духовными целями. Сам перечень этих ценностей предопределяет необходимость интеграции социальных и личностных смыслов в образовании.

С. Н. Сорокоумова, д. психол. н., профессор,
Т. Г. Мухина, д. пед. н., профессор,
О. В. Суворова, д. психол. н., профессор
(г. Нижний Новгород)

Приоритетные принципы построения модели психологического сопровождения инклюзивного образования дошкольников с ограниченными возможностями здоровья

Психологическое сопровождение инклюзивного образования дошкольников с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) рассматривается нами как процесс, включающий в себя стратегию и тактику профессиональной деятельности психолога, направленный на создание максимально благоприятных условий для интеграции детей с ОВЗ в социум их нормально развивающихся сверстников. Оно должно быть устремлено на овладение дошкольниками специальными компетенциями, обеспечивающими постепенное формирование у них системы социальных навыков поведения, продуктивных форм общения со взрослыми и сверстниками, на основе партнерских субъект-субъектных отношений.

При разработке концепции психологического сопровождения старших дошкольников с ОВЗ мы опирались на теорию культурно-исторического развития высших психических функций Л. С. Выготского, реализованную в деятельностном подходе к исследованию психики С. Л. Рубинштейна, А. Н. Леонтьева, Д. Б. Эльконина, М. И. Лисиной, а также базовые положения ряда теорий и исследований, посвященных изучению различных аспектов сотрудничества в онтогенезе и дизонтогенезе (Н. Л. Белопольская, А. А. Бодалев, Е. Л. Гончарова, М. В. Жигорева, И. А. Коробейни-

ков, М. И. Лисина, И. Ю. Левченко, И. И. Мамайчук, Н. Н. Малофеев, Н. М. Назарова и др.).

На основании данных исследований нами сформулированы следующие теоретические *«принципы* концепции психологического сопровождения старших дошкольников с ОВЗ:

1) принцип научности заключается в соответствии комплекса средств и методов реализации требований современной зарубежной и отечественной психолого-педагогической и специально-психологической теории;

2) принцип комплексности подразумевает многообразие и многоаспектность психологического сопровождения всех видов работы, реализуемой специалистами в соответствии с целями;

3) принцип последовательности и преемственности базируется на взаимосвязи и взаимодополняемости средств и методов психологического сопровождения, реализующих систему деятельности специалистов в условиях инклюзии» [2];

4) «принцип уникальности и субъектности личности состоит в признании индивидуальности ребенка: с одной стороны, его потребностей, интересов, склонностей, способностей, с другой — в признании его права на собственный путь и собственную траекторию развития» [3].

Главными условиями реализации коррекционно-развивающего процесса обозначены: научно обоснованное, скоординированное управление направлениями психологического сопровождения (адаптацией, индивидуализацией и интеграцией), активная ролевая субъектная позиция всех участников образовательного процесса в ходе коррекционно-развивающей работы в соответствии с требованиями современного дошкольного образования [2].

На основе данных положений и принципов была разработана инновационная модель психологического сопровождения инклюзивного образования старших дошкольников с ОВЗ в массовую образовательную среду через формирование социально адаптивного ролевого поведения старших дошкольников с ОВЗ на основе партнерских субъект-субъектных отношений с целью развития у них жизненных и социальных компетенций.

Цель, направления, основные содержательные теоретические и организационно-технологические положения разработанной нами инновационной модели формирования социально адаптивного ролевого поведения старших дошкольников с ОВЗ на основе партнерских субъект-субъектных отношений концептуально выстроены на основе *следующих ключевых идей:* органического единства психофизиологического и социального факторов развития детей с ОВЗ; ведущей роли социального фактора в организации субъект-субъектного взаимодействия в воспитательно-образовательном процессе. Психологическое сопровождение дошкольников с ОВЗ в условиях инклюзии должно начинаться как можно раньше и проходить с учетом сензитивных периодов развития ребенка, с учетом качественных возрастных психических новообразований через ведущие

виды детской деятельности. Направления психологического сопровождения: диагностическая, коррекционная и развивающая работа — должны способствовать выявлению зон актуального и ближайшего развития, с учетом специфики развития ребенка. Образовательное пространство старших дошкольников с ОВЗ в условиях инклюзии должна составлять особая социально-психологическая среда полифункционального детско-взрослого взаимодействия, построенная на принципах сопричастности, сотрудничества и содействия, которая и может являться основным условием эффективности учебно-воспитательного процесса в ДОУ в плане сохранения психологического здоровья всех субъектов взаимодействия, их полноценного развития и личностного роста.

Главной целью в создании модели психологического сопровождения детей с ОВЗ является определение организационно-технологических, содержательных основ и разработка инструментария сопровождения такого ребенка, обеспечивающих успешную интеграцию. Для развития ребенка, имеющего ОВЗ, необходимо создание условий, при которых он мог бы осваивать процессы, связанные с социализацией. Это организация детской деятельности и создание специальной среды. Эта среда представляет собой единство всех участников образовательного процесса, а также создание психологической помощи, поддержки и обеспечения с целью преодоления барьеров, возникающих на пути развития ребенка.

Центральная координирующая роль в реализации данной модели принадлежит практическому психологу дошкольной образовательной организации. Он организует взаимодействие всех специалистов, оказывает помощь, поддержку в процессе продвижения детей на всех этапах сопровождения: диагностическом, коррекционном и развивающем.

На основе выделенных принципов мы выделили следующие взаимозависимые блоки модели. Первый блок — формирование готовности старших дошкольников с ОВЗ к интеграции в социум, второй блок — виды и участники психологического сопровождения.

Первый блок включает в себя три направления психологического сопровождения и, соответственно, три содержательных модуля: диагностический, коррекционный и развивающий.

Диагностический модуль включает в себя комплексное и системное психологическое изучение ребенка с ОВЗ, что необходимо для разработки индивидуальной траектории и стратегии его образовательного маршрута. Диагностическое изучение организуется только в пределах тех заданий, которые доступны детям, и проводится с помощью высоко- и малоформализованных методов и методик. Потенциал ребенка в виде зоны ближайшего развития определяет возможности и темп усвоения новых знаний и умений. Определялись показатели уровней социальной готовности детей к интеграции в массовую образовательную среду, включающие эмоциональные, поведенческие и когнитивные проявления детей в совместной деятельности.

Проведенные нами теоретические и эмпирические разработки позволили выявить «критериально ориентированные уровни, реализуемые в ведущих видах деятельности ребенка» [1–3]. Выделены и обоснованы три интеграционных уровня: первый уровень (высокий) — включенность в деятельность и содействие соответствует интеграции детей; второй уровень (средний) — частичная включенность в деятельность предполагает сопереживание, сочувствие и соответствует индивидуализации ребенка; третий (низкий) — фиксирует отклик, принятие и соответствует детской адаптации. «Эти возможности выявляются в процессе сотрудничества ребенка со взрослыми и сверстниками при усвоении ребенком новых способов взаимодействия» [1–3].

Качественный анализ результатов психодиагностического изучения ребенка определялся следующими параметрами: отношение ребенка к ситуации обследования и заданиям; способы ориентации ребенка в условиях заданий и его способы выполнения заданий; соответствие действий ребенка условиям задания, характеру экспериментального материала и инструкции; продуктивное использование ребенком помощи взрослого; умение ребенка выполнять задание по аналогии; отношение ребенка к результатам своей деятельности; критичность в оценке своих достижений.

Коррекционный модуль включает технологический арсенал оказания помощи разным категориям дошкольников. Данный модуль позволяет реализовать социально-психологическую взаимоадаптацию детей в образовательной среде учреждения в условиях инклюзии. Данный модуль нацелен на создание оптимальных условий для раскрытия индивидуально-личностных особенностей детей на основе позитивного личностного ресурса ребенка. Основными задачами направления является выявление и преодоление недостатков, дефицитарности в развитии функциональных систем и личностных свойств. Коррекция является основным методом воздействия специалистов, дефектолога и практического психолога, для оптимизации развития психических процессов, функций и гармонизации личностных свойств [2].

Он содержит методическое обеспечение и методы руководства индивидуальными, подгрупповыми и групповыми формами работы, которые позволили сформировать позитивное отношение и навыки конструктивного взаимодействия, скорригировать социоэмоциональное состояние детей, навыки и формы социального взаимодействия (коммуникации, различные формы общения), способствовать снятию психологических барьеров и развивать «социальную связанность» во взаимоотношениях, а также формировать способность к эмпатии, пониманию переживаний, состояний и интересов партнеров в детских и детско-взрослых отношениях. «Организуется реализация специальных формирующих программ, корригирующих особенности отношений, взаимодействий и позиций взрослых (родителей и педагогов) как субъектов образовательного процесса в условиях инклюзии» [1–3].

Последний, развивающий модуль включает методическое обеспечение и методы руководства детской деятельностью и отношениями детей, с

постепенным усложнением задач взаимодействия и сотрудничества в детском и детско-взрослом сообществах.

Использование данной модели психологического сопровождения инклюзивного образования старших дошкольников позволяет практическому психологу проектировать условия для расширения жизненных компетенций у детей с ОВЗ и социальных компетенций у их сверстников. «На основе разработанных нами принципов реализуются специальные развивающие программы, направленные на формирование духовно-нравственного осмысления, социальной толерантности всех участников образовательного процесса. Совершенствуются полифункциональные психолого-педагогические, психолого-дидактические, специально-дефектологические, психолого-технологические профессиональные компетенции специалистов» [2].

Список литературы

1. Мухина Т. Г. Психодидактические условия формирования коммуникативной культуры будущего педагога в процессе вузовского образования / А. Ю. Сутугин, Т. Г. Мухина // Мир науки, культуры, образования. — Горно-Алтайск, 2015. — № 2 (51). — С. 121–123.

2. Сорокоумова С. Н. Психологическое сопровождение инклюзивного образования дошкольников с ограниченными возможностями здоровья : автореф. дис. ... д-ра психол. наук / С. Н. Сорокоумова. — Н. Новгород, 2011. — 43 с.

3. Суворова О. В. К проблеме критериев и структуры субъектности / О. В. Суворова // Известия Самарского научного центра РАН. — Т. 13. — № 2 (5). — Самара, 2011. — С. 1238–1243. — (Социальные науки).

Е. В. Тихомирова, к. психол. н.
(г. Кострома)

Социально-психологическая характеристика участников молодежных сообществ

Взаимодействие с молодым поколением в воспитательном процессе ориентировано на развитие способности к самоорганизации, способствующей повышению самоэффективности личности. Данные тенденции прослеживаются также и на всех ступенях образования. Если еще несколько десятилетий назад инициативность, стремление к самообразованию, научному поиску, способность к распределению собственных ресурсов были востребованы в системе высшего образования, то в современной ситуации развития общества это актуализируется уже на уровне школы, начиная с начального звена. В поиске средств развития данных качеств личности ребенка общество возвращается в целом к ранее существовавшим формам работы с молодежью, а именно к детским и молодежным общественным объединениям. При этом содержание деятельности последних коррели-

рует с провозглашением значимости включения молодежи в процесс принятия решений, связанных с управлением общественной жизнью. Выход детей за пределы проблем, актуальных для их возрастного периода, абстрагирование от достаточно конкретной решаемой контекстуализации, с одной стороны, расширяет диапазон возможностей и ресурсов взрослеющей личности для саморазвития, более легкой адаптации в широкой социальной системе, но в то же время не может не провоцировать ряд издержек, связанных с эффектом осознания ритуальности и бессмысленности осуществляемой псевдоуправленческой деятельности. Психологические издержки включения молодежи в ритуальную управленческую деятельность находили отражение в трудах ученых XX столетия (В. Э. Чудновский, Л. И. Божович, Т. Е. Конникова, М. С. Неймарк, М. И. Рожков и др.), не потеряли актуальность и сейчас.

Необходимо отметить, что в настоящее время наряду с привлечением молодежи в специально организованные просоциальные сообщества существует тенденция к стихийному включению молодых людей в процессы управления обществом на уровне самоорганизующихся сообществ, в том числе сетевых в интернет-пространстве. Результаты сравнительных исследований, участниками которых стали более 180 молодых людей в возрасте от 14 до 21 года, показали, что мотивационная включенность выше в случае стихийной организации молодежных объединений, что, в свою очередь, объясняет более низкий уровень деперсонализации личности их участников и более высокий уровень адаптивности. С помощью факторизации полученных данных были получены группы взаимосвязанных переменных, объединенных в три фактора: «адаптивность», «конфликтность», «приспособленчество». В группе молодежи, принимающей участие в сообществах с признаками самоуправляемости и стихийности, выраженность первого фактора более яркая, чем в группах управляемых извне сообществ: фактор «адаптивность» в 1-й группе — 38,5 % общей дисперсии, во 2-й группе — 26,3 % общей дисперсии. В данный фактор вошли такие социально-психологические показатели, как «самоуважение», «самопринятие», «принятие других», «коммуникативные и организаторские склонности», «адаптивность», «саморуководство», «самоинтерес», «властный — лидирующий» и другие. Мы приходим к выводу, что участники данного типа отличаются хорошо развитой способностью к социально-психологической адаптации, выражающейся в активной жизненной позиции субъекта, способствующей преобразованию окружающей среды, саморазвитию и преодолению трудностей в социальном взаимодействии. При этом была выявлена тесная прямая связь данного фактора с высоким уровнем субъективной включенности в соответствующую деятельность. Мы приходим к выводу, что обращенность самоорганизующихся молодежных сообществ к актуальной для них проблематике способствует повышению значимости участия, поддержанию устойчивого интереса, рассмотрению

участия как ресурса совладающего поведения [1; с. 17–18]. С низкой включенностью субъекта коррелирует «приспособленчество», отличающееся альтруистическим и конформным типом поведения, а со сверхвключенностью — «конфликтность», проявляющаяся в доминировании, граничащем с агрессивностью и нетерпимостью к другим.

Выявленная обратная значимая связь между дружелюбием и направленностью личности на себя (r = –0,59 при p = 0,02) дает основание предположить, что чем выше у социально активных молодых людей проявляются такие черты, как отзывчивость, общительность, бескорыстность, ярко выраженная склонность к сотрудничеству, тем меньше они ориентированы на стремление к собственному благополучию, личному первенству, престижу. Такие люди редко бывают заняты только собой, своими чувствами и переживаниями, потребности и притязания других людей для них имеют большое значение. В то же время были выявлены достаточно тесные связи между авторитарным, независимым и доминирующим типами межличностных отношений и направленностью личности на себя. Каждая из связей является прямой (r = 0,63 при p = 0,01; r = 0,54 при p = 0,04; r = 0,6 при p = 0,01), что говорит о том, что чем сильнее у человека проявляются авторитарные, независимые, доминирующие черты, тем выше у него направленность на себя. Таким образом, можно предположить, что социально активные участники, у которых ярко выражены авторитарные (энергичность, настойчивость, упорство, стремление к лидерству) и независимые черты (уверенность, самодовольство, ориентированность на себя, расчетливость, ярко выраженное чувство собственного достоинства), имеют высокую направленность на себя, то есть ориентацию на прямое вознаграждение и удовлетворение безотносительно работы, агрессивность в достижении статуса, властность, склонность к соперничеству, раздражительность, тревожность. Такие люди обладают высокой степенью доминирования.

При исследовании связи просоциального участия с совладающим поведением было установлено, что субъекты самоорганизующихся сообществ рассматривают включенность в объединение как ресурс совладания как с повседневными, так и с трудностями более высокого порядка. При этом в высказываниях дневниковых записей активно-вовлеченных участников отражается факт осознанности возможностей участия для решения собственных проблем: осознанность *(φ = 4.146, p-level < 0,00)*, систематичность использования возможностей коммуникации в сообществе (*φ = 2,437, p-level < 0,00)*, а также положительный эффект использования сообществ с целью адаптации и борьбы с напряжением и стрессом (*φ = 2,994, p-level < 0,00)*. Особенно характерна данная тенденция для виртуальных сообществ.

Специфичен и выбор копинг-стратегий у участников с различной степенью включенности в сообщества. В реальной среде в специально организованных сообществах активно-вовлеченные участники в состоянии

стресса чаще прибегают к дистанцированию, и чем ниже у них уровень стрессоустойчивости, тем чаще применяется данная стратегия совладающего поведения. В состоянии напряжения они чаще, чем пассивные, используют такую стратегию, как конфронтация. Для использования такой копинг-стратегии необходимы как раз те качества, которые мы обнаружили у активных участников: экстраверсия, открытость, самоуверенность, самоценность, самопринятие. Менее включенным участникам больше свойственна стратегия принятие ответственности. Такие люди больше погружены в свой внутренний мир, они отличаются повышенным познанием собственного «Я». Это подтверждается таким выявленным качеством, как самообвинение, а также и выявленной интроверсией. Для участников сообществ второго типа, то есть с признаками стихийности, больше характерны поиск социальной поддержки и планирование решения проблемы.

Таким образом, мы приходим к выводу, что при всей значимости включения детей и молодежи в просоциальные сообщества важно, чтобы деятельность последних была ориентирована на реальные запросы молодежного сообщества и способствовала высокой мотивационной включенности.

Список литературы

1. Тихомирова Е. В. Социально-психологические особенности старшеклассников, участвующих в принятии управленческих решений : автореф. дис. ... канд. психол. наук / Е. В. Тихомирова. — Кострома, 2008. — 20 с.

Н. В. Уварина, д. пед. н., профессор
(г. Челябинск)

Модели развития творческих способностей учащихся в аспекте психологической безопасности

Современные образовательные модели, на основе какой бы теории они ни были построены, в общем виде, тяготеют к одному из двух полярных подходов в образовании. Данные подходы — «дидактический формализм» и «дидактический материализм» — сложились на основе классического вопроса — чему учить? Спор о том, на чем делать акцент в образовании: на обучении ребенка сумме специально отобранных знаний или развитии его мышления, — относится к числу самых древних дидактических споров. Более того, как показывает развитие педагогики, этот спор на каждом новом витке развития педагогической мысли появляется вновь.

В последние годы тема психологической безопасности особенно актуальна, и к настоящему времени накопилось множество исследований, посвященных именно психологической безопасности образовательной среды (R. Sautter, 1995; J. Hathaway, 1996; C. Caty, 1998; Т. С. Кабаченко,

2000; И. А. Баева, 2002; Н. Г. Рассоха, 2005; И. В. Абакумова, Т. В. Богуцкая, Н. Ю. Корнеева, В. В. Суприянов, 2007 и др.).

Под безопасностью, в общем, понимается сочетание внутренних и внешних факторов, способствующих сохранению полноценной способности человека, общества, государства функционировать и развиваться.

И. А. Баева [1] рассматривает структуру психологии безопасности в двух аспектах: психологическая безопасность среды и психологическая безопасность личности. «Психологическая безопасность среды в социальном аспекте определена как состояние среды, свободное от проявлений психологического насилия во взаимодействии людей, способствующее удовлетворению основных потребностей в личностно-доверительном общении, создающее референтную значимость среды и, как следствие, обеспечивающее психологическую защищенность ее участников.

Психологическая безопасность личности проявляется в ее способности сохранять устойчивость в среде с определенными параметрами, в том числе и с психотравмирующими воздействиями, в сопротивляемости деструктивным внутренним и внешним воздействиям. Психологическая безопасность личности отражается в переживаниях личности защищенности / незащищенности в конкретной жизненной ситуации».

Достаточно проанализировать содержание современного российского образования, чтобы убедиться в том, что наше образование выстроено на основе «дидактического энциклопедизма». При этом в качестве аргумента выдвигается то, что не только уровень информированности детей, но и уровень их интеллектуально-творческого развития прямо пропорционален количеству усвоенного материала по предмету. Соответственно, постоянные информационные перегрузки учащихся оказывают весьма негативное влияние, а значит, требования психологической безопасности личности имеют особое значение.

Рассмотрим некоторые модели развития творческих способностей учащихся, ориентируясь на требования психологической безопасности как отсутствия информационных перегрузок.

Модель И. Я. Лернера отражает характерный для отечественной педагогической традиции концептуальный подход к содержанию образования, где в наиболее концентрированном виде представлены результаты теоретических и эмпирических изысканий автора. Модель представлена в виде куба, где первая грань куба (вертикальная) характеризует совокупность отраслей деятельности, отраженных в учебных предметах или в иной форме учебной деятельности. По утверждению автора, данная проекция отвечает историческому движению осознания сущности и состава содержания образования. Горизонтальная грань куба содержит дифференцированный И. Я. Лернером [2] состав социального опыта. Эти четыре элемента традиционно включаются в содержание образования отечественной массовой школы: знания о природе, обществе и др.;

опыт осуществления способов деятельности; опыт творческой деятельности; опыт эмоционально-ценностных отношений. На третьей грани куба И. Я. Лернером представлена классификация видов деятельности: материально-практическая; познавательная; коммуникативная; ориентационно-ценностная; художественная. При этом И. Я. Лернер отмечает, что из этой классификации следует, что набор учебных предметов в общеобразовательной школе должен предусмотреть обучение всем видам деятельности. Массовая практика показывает, что данная модель содержания образования дает в целом хорошие результаты в практике общеобразовательной школы. Но современные представления о механизмах творческого мышления и основных подходах к безопасности личности учащихся требуют иного представления.

Во многом аналогичный И. Я. Лернеру подход к концепции содержания образования, прежде всего по форме выражения, предлагает специалист в области обучения одаренных детей американский педагог Ф. Уильямс. При этом Ф. Уильямс развитие продуктивного мышления (когнитивное развитие) ребенка не рассматривает отдельно от личностного (аффективного) развития. Таким образом, основную задачу обучения Ф. Уильямс видит в развитии, которое дифференцируется им, в полном соответствии с традиционным для американской и европейской школы подходом, на две сферы — аффективную и когнитивную. Сравнивая представленные модели (И. Я. Лернера и Ф. Уильямса), можно отметить, что в первой модели доминирует обучающая функция, а во второй — развивающая.

Одна из моделей творческого обучения, описанная Н. Б. Шумаковой [5], представляет собой иерархическую трехуровневую структуру, где каждый уровень характеризуется когнитивным и аффективным компонентом. Достижение третьего, высшего уровня — творческой самореализации как возможности самостоятельного порождения и решения проблем — невозможно без фактического прохождения (в условиях стихийного или специально организованного обучения) через предыдущие уровни, или ступени.

Далее переходим к рассмотрению моделей развития творческих способностей, которые затрагивают как изменение содержания, так и изменение организации учебного процесса в образовательных учреждениях.

В общем виде исследователями определяются три основные модели:

1) модель дополнительного творческого образования;

2) модель обогащающего образования;

3) модель сопровождающего образования.

Эти модели различаются количеством и степенью изменений, которые должны быть произведены, и являются преемственными, поэтому их можно рассматривать как стадии развития организационной структуры образовательного учреждения.

Минимальные изменения организационной структуры образовательного учреждения производятся в *модели дополнительного творческого образования* (Д. Б. Богоявленская), которая осуществляется за счет включения в образовательный процесс дополнительных занятий, чаще организуемых как кружки и студии во второй половине дня. Иногда некоторые занятия включаются в учебный план школы в качестве школьного компонента, в форме уроков развития творческой способности. Отличительная особенность модели дополнительного творческого образования в том, что она практически не затрагивает форму и содержание основного учебного процесса.

Более существенные изменения должны быть произведены при организации *модели обогащающего образования* (Дж. С. Рензулли) [3]. Помимо дополнительных занятий, которые здесь также имеют место, в этой модели меняется форма организации учебного процесса и содержание учебного материала. Учебный материал обогащается интересными, творческими заданиями, предлагаются новые формы контроля развития ребенка, его продвижения в новом, обогащенном материале.

Модель сопровождающего образования (А. И. Савенков) [4] вбирает в себя все формы работы предыдущих моделей, но дополняется возможностями выбора каждым учащимся индивидуальной траектории развития его способностей. Это становится возможным за счет организации психолого-педагогического мониторинга уровня развития способностей ребенка, выстраивания нескольких альтернативных форм работы с детьми с разным уровнем развития способностей и координации усилий разных специалистов образовательного учреждения.

Таким образом, с учетом психологической безопасности личности учащихся приоритет остается за моделями, опирающимися на качественные изменения в содержании образования: индивидуализация обучения, обучение мышлению, модель формирования социальных компетенций, исследовательское обучение, проблематизация и т. п.

Список литературы

1. Баева И. А Психологическая безопасность в образовании : монография / И. А. Баева. — СПб., 2002. — 224 с.

2. Лернер И. Я. Состав и структура содержания образования на уровне теоретического представления / И. Я. Лернер // Теоретические основы содержания общего среднего образования. — М., 1983. — 160 с.

3. Рензулли Дж. С. Модель обогащающего школьного обучения: практическая программа стимулирования одаренности детей / Дж. С. Рензулли // Основные современные концепции творчества и одаренности. — М. : Молодая гвардия, 1997. — С. 214–242.

4. Савенков А. И. Психологические основы исследовательского подхода к обучению / А. И. Савенков. — М. : Ось-89, 2006. — 480 с.

5. Шумакова Н. Б. Обучение и развитие одаренных детей / Н. Б. Шумакова. — М. : Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та ; Воронеж : МОДЭК, 2004. — 336 с.

Э. Т. Хайруллова, соискатель
(г. Казань)

Специфика служебной деятельности и морально-психологическая устойчивость личности полицейского

Статья посвящена влиянию специфики профессиональной деятельности на развитие морально-психологической устойчивости сотрудников ОВД. Рассматриваются признаки правоохранительных органов Российской Федерации, требования к личности сотрудника ведомства в соответствии с направлением профессиональной деятельности. Описаны особенности служебной деятельности сотрудников органов внутренних дел и их воздействие на морально-психологический статус полицейского, а также определены способы развития морально-психологической устойчивости.

Служба в органах внутренних дел является одним из видов государственной деятельности. Правоохранительная деятельность имеет свою специфику и, несомненно, оказывает влияние на личность служащих. Специфичность деятельности правоохранительных органов Российской Федерации характеризуется, в первую очередь, ее экстремальностью, так как сотрудники должны мобилизоваться и проявить все свои профессиональные возможности в ситуациях возникновения беспорядков, хулиганства, стихийных бедствий, задержания вооруженных преступников. А готовность действовать в соответствии с нормами морали и права невозможна без активизации и усиления чувства моральной ответственности, чести, долга [2].

В этой связи хочется отметить, что сформированность морально-психологических качеств, знаний, умений и навыков оказывает положительное влияние на качество и эффективность выполняемой работы, результат деятельности.

Рассматривая правоохранительную деятельность и ее особенности, необходимо выделить следующие признаки.

1. Правоохранительная деятельность может осуществляться только в соответствии с нормативно-правовыми актами и на основе закона, в том числе и в процессуальной форме.

2. В основе деятельности сотрудников правоохранительных органов должен находиться повод, конкретный факт, основание, которые предоставляют возможность служащим вторгаться в жизнь отдельных граждан, различных государственных органов, общественных, творческих объединений, союзов и т. п.

3. Правоохранительная деятельность относится к государственным военизированным формированиям, соответственно, сотрудники подразделений должны обладать навыками применения огнестрельного оружия, специальных средств, физической силы.

4. Правоохранительную деятельность в органах исполнительной власти могут осуществлять только лица, состоящие на службе в соответствующих правоохранительных органах, которые имеют военное или специальное звание и образование.

5. Для сотрудников и военнослужащих, которые осуществляют деятельность в правоохранительных органах, установлен особый порядок прохождения службы, основанный на единоначалии и соблюдении строгой субординации.

6. Принятые законные решения при осуществлении своих функциональных обязанностей сотрудниками органов внутренних дел являются мерами юридического воздействия, основанными на законе, и, соответственно, подлежат обязательному исполнению всеми гражданами и должностными лицами.

В зависимости от целей и задач в органах внутренних дел Российской Федерации выделяется несколько направлений деятельности, каждое из которых имеет свои требования к профессиональной деятельности и, конечно, психологические особенности [3]. Так, сотрудники патрульно-постовой службы, которые обязаны обеспечивать общественный порядок, должны быть дисциплинированными и бдительными, действовать решительно, смело и настойчиво, обладать высокими моральными качествами и иметь необходимую профессиональную подготовку. Кроме того, в обращении с гражданами сотрудник ППСП обязан быть внимательным, тактичным и вежливым, и, самое главное, его действия должны быть законными и понятными гражданам. Оперативно-розыскная деятельность является не менее важным направлением работы органов внутренних дел. Деятельность оперуполномоченного протекает часто в условиях экстремальности и отличается высокой эмоциональной напряженностью, поэтому от сотрудника требуется находчивость, смелость, инициатива, умения владеть собой, быстро и хладнокровно принимать решения.

Требования к поведению сотрудника органов внутренних дел определены в Федеральном законе МВД Российской Федерации от 30.11.2011 года № 342 «О службе в органах внутренних дел». В соответствии с этим законом полицейский должен [1]:

1) исходить из того, что содержание его профессиональной служебной деятельности — это признание, соблюдение и защита прав и свобод человека и гражданина;

2) заботиться о сохранении своих чести и достоинства, не допускать принятия решений из соображений личной заинтересованности, не совершать при выполнении служебных обязанностей поступки, вызывающие сомнение в объективности, справедливости и беспристрастности сотрудника, которые могут нанести ущерб его репутации, авторитету федерального органа исполнительной власти в сфере внутренних дел, а также государственной власти;

3) проявлять уважение, вежливость, тактичность по отношению к гражданам и в пределах служебных полномочий оказывать им содействие в реализации их прав и свобод;

4) выполнять служебные обязанности добросовестно и, что очень важно, на высоком профессиональном уровне.

Однако иногда своеобразие социальной сферы, в которой действует полицейский, необходимость соблюдения служебной тайны, постоянная опасность, командировки в «горячие точки», недостаточное материальное обеспечение, ненормированный рабочий день, противоречие между «хочу» и «не могу», подкрепленные недостаточной развитостью морально-деловых и волевых качеств, низким профессиональным уровнем и нежеланием совершенствовать свои профессиональные качества, искажают отношение сотрудника к оперативно-служебной деятельности. В этом случае служба замещается исполнением незаконных действий, которые направлены, прежде всего, на достижение личных потребностей, получения незаконных доходов в результате осуществления функций, не предусмотренных законодательством.

Таким образом, современный полицейский должен быть личностью высокого уровня развития и максимально соответствовать общим и специальным требованиям выбранной им деятельности. В связи с этим морально-психологическую устойчивость можно с уверенностью отнести к важнейшим характерологическим особенностям личности сотрудника органов внутренних дел [4].

Специфичность профессиональной деятельности сотрудника ОВД требует, чтобы процесс развития его морально-психологической устойчивости был целенаправленным и непрерывным. Руководителями федеральных органов исполнительной власти в сфере внутренних дел уделяется огромное значение формированию морально-психологической устойчивости полицейских, как в процессе профессиональной подготовки (обучения, образования), так и непосредственно в процессе профессиональной деятельности (служебная, правовая, огневая, физическая и морально-психологическая подготовки). Однако этого недостаточно в связи с тем, что любое развитие невозможно без саморазвития; только в этом случае можно говорить о непрерывности данного процесса [5]. Но не каждый человек обладает достаточными для этого знаниями, умениями, качествами. Поэтому необходимо оказание помощи сотрудникам в разработке программы самовоспитания и самообразования в аспекте саморазвития их морально-психологической устойчивости [6].

Список литературы

1. О службе в органах внутренних дел Российской Федерации и внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации : федер. закон Российской Федерации от 30 ноября 2011 г. № 342-ФЗ // Российская газета. — Федеральный выпуск № 5651. — 2011. — 7 декабря.

2. Соколова Е. Н. Педагогическая система морально-психологической подготовки личного состава органов внутренних дел : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Е. Н. Соколова. — М., 2009.

3. Ходжич М. В. Исследование особенностей личностного адаптационного потенциала и самооценки профессионально-ролевого поведения сотрудников ОВД различных статусных групп : дис. ... канд. психол. наук / М. В. Ходжич. — Самара, 2004. — 205 с.

4. Хайруллова Э. Т. Организационно-педагогические условия непрерывного развития морально-психологической устойчивости сотрудников органов внутренних дел / Э. Т. Хайруллова, Г. Б. Хасанова // Казанский педагогический журнал. — № 4. — Т. 105. — 2014. — С. 60–68.

5. Хайруллова Э. Т. Непрерывное развитие морально-психологической устойчивости сотрудников органов внутренних дел средствами самообразования и самовоспитания / Э. Т. Хайруллова // Вестник Казанского технологического университета. — № 20. — Т. 17. — 2014. — С. 364–368.

6. Хайруллова Э. Т. Саморазвитие морально-психологической устойчивости сотрудников органов внутренних дел в процессе самообразования и самовоспитания / Э. Т. Хайруллова. — Казань : Изд-во КЮИ МВД России, 2014. — 83 с.

С. М. Чернов, аспирант
(г. Хабаровск)

Формирование устойчивости личности к деструктивному информационному воздействию

На современном этапе развития цивилизации информационное пространство выступает главным орудием глобализации. В силу своей природы оно может стать средством целенаправленного воздействия одних субъектов на других, которое может различаться по своему содержанию и направленности.

«Национальная безопасность Российской Федерации существенным образом зависит от обеспечения информационной безопасности страны в целом и отдельных граждан, и в результате технического прогресса эта зависимость будет возрастать» [2, с. 6]. Указанное обстоятельство актуализирует важнейшую задачу обеспечения безопасности личности от деструктивного информационного воздействия.

Эта задача должна решаться разными средствами, в том числе педагогическими, что побудило нас проанализировать состояние педагогической науки в аспекте теоретического осмысления формирования устойчивости личности к деструктивному информационному воздействию.

Для решения поставленной задачи необходимо определить инструмент анализа. В нашем случае это современная трактовка понятия «устойчивость личности к деструктивному информационному воздействию».

Термин включает два смысловых ядра: «устойчивость личности» и «деструктивное информационное воздействие», которые сегодня разрабатываются в психологии и социологии. Рассмотрим их последовательно.

Военный психолог А. В. Саватеев дает определение «устойчивости личности». Автор под указанным определением понимает стабильность приоритетов ценностно-важных потребностей профессиональной деятельности, доминирующей внутренней мотивации, сочетающейся с осознанной моральной нормативностью поведения, ответственностью, эмоциональной уравновешенностью и самоконтролем при интерпретации сообщений СМИ и противодействии манипуляциям. Основной функцией устойчивости личности является защита мировоззренческой основы личности, ее целостности от воздействия негативных информационно-психологических факторов [3, с. 19].

Понятие «деструктивное информационное воздействие» раскрывается, прежде всего, в социологических исследованиях.

В. В. Варганов рассматривает деструктивное информационное воздействие как информационное воздействие, обращенное к смыслам, ценностям, сознанию человека, использующее манипулятивные рычаги и проникающее в подсознание личности. Его назначение убедить человека сделать эти замены самостоятельно, выдав за собственное решение. «Таким образом, объектом при деструктивном воздействии будет являться сознание, мировоззрение, убежденность человека» [1, с. 167].

Проанализировав трактовки понятий «устойчивость личности» и «деструктивное информационное воздействие», представим характеристики личности, устойчивой к деструктивному информационному воздействию. Это защищенность, невосприимчивость к информации, призванной произвести деструкцию сознания, мировоззрения и убежденности личности для оказания на нее влияния в выгодном для субъекта управления направлении. Таким образом, можно выделить три компонента, являющихся содержательной основой устойчивости личности к деструктивному информационному воздействию: мировоззрение, сознание, убежденность.

Эта трактовка будет играть инструментальную роль для нас: она поможет во множестве компетенций, формируемых в образовательных организациях, найти те, в которых поставлены или решены задачи воспитания ценностно-нормативного, мировоззренческого компонентов личности.

Для поиска решения поставленной задачи необходимо проанализировать нормативно-правовые акты в сфере образования, устанавливающие требования к программам обучения. Это, прежде всего, Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) № 39 от 17.01.2011 года по направлению подготовки «Правовое обеспечение национальной безопасности». Проанализировав общекультурные компетенции, которыми должен обладать выпускник, мы находим следующую: «способность понимать и анализиро-

вать мировоззренческие, социально и личностно значимые философские проблемы, вопросы ценностно-мотивационной ориентации; значение гуманистических ценностей, свободы и демократии (ОК-2)» [7]. Проанализируем содержание указанной компетенции.

Согласно культурологическому подходу, содержание общекультурных компетенций формируется через освоение четырех типов опыта: опыта познавательной деятельности, фиксированной в форме ее результатов — знаний; опыта осуществления известных способов деятельности — в форме умений действовать по образцу; опыта творческой деятельности — в форме умений принимать нестандартные решения в проблемных ситуациях; опыта осуществления эмоционально-ценностных отношений — в форме личностных ориентаций [4].

Для определения содержания ОК необходимо понять, какими знаниями, умениями должен обладать выпускник, какими навыками владеть, а также какие качества должны быть сформированы в ходе реализации компетенции.

Содержание указанных уровней приведено в таблице 1, в которой приведены характерные показатели для каждого уровня компетенции:

Таблица 1

Показатели	Уровни		
	Пороговый уровень	Повышенный уровень	Продвинутый уровень
Знания	Основные философские категории и проблемы человеческого бытия, основы историко-культурного развития человека и человечества, основные гуманистические ценности	Структура и общие закономерности гуманитарных и социально-экономических наук, основные философские категории, их особенности, социально значимые явления и процессы, в том числе политического и экономического характера	Значение гуманистических ценностей, механизмы использования основных философских принципов в профессиональной деятельности
Умения	Выбрать в зависимости от требуемых целей законы философии, необходимые для познания или предметно-практической деятельности; выявить проявление гуманистических ценностей	Анализировать философские проблемы, понимать значение гуманистических ценностей как основы собственного поведения	Анализировать мировоззренческие, социально и личностно значимые философские проблемы в контексте профессиональной деятельности

Показатели	Уровни		
	Пороговый уровень	Повышенный уровень	Продвинутый уровень
Владения	Навыками работы с основными философскими категориями, с выявлением гуманистических ценностей	Технологией использования философских знаний для анализа предметно-практической деятельности, принципами гуманизма в поведении и практической деятельности	Технологиями приобретения, использования и обновления гуманитарных, профессиональных знаний

Кроме представленных выше показателей содержательное наполнение ОК включают знания о человеке, его внутреннем мире, отношениях, причем, с одной стороны, это знания о человеке вообще, а с другой стороны, знания о собственных психических качествах, возможностях, способностях, ценностях, целях, идеалах [5]. Указанные характеристики являются содержанием четвертого элемента: опыта эмоционально-ценностных отношений выпускника.

Для того чтобы понять, имеет ли отношение рассматриваемая нами ОК к проблеме формирования устойчивости личности к деструктивному информационному воздействию, проведем их содержательный анализ. Для этого сравним выявленное содержание рассматриваемой нами ОК с содержанием компонентов личности, устойчивой к деструктивному информационному воздействию. Требуемые характеристики представлены в таблице 2.

Таблица 2

Качества личности	Содержание ОК
Сознание педагогическое — совокупность знаний и **ценностных установок,** определяющих характер всей его деятельности [3]	Знания об основных философских категориях и проблемах человеческого бытия, основах историко-культурного развития человека и человечества, основных гуманистических **ценностях, их значении**; структуре и общих закономерностях гуманитарных и социально-экономических наук, социально значимых явлениях и процессах, в том числе политического и экономического характера; **о человеке, его внутреннем мире, отношениях, о собственных психических качествах, возможностях, способностях, ценностях, целях, идеалах**

Качества личности	Содержание ОК
Мировоззрение — система **обобщенных взглядов** на объективный мир и место человека в нем, на **отношение людей к окружающей их действительности и самим себе,** а также обусловленные этими взглядами **их убеждения, идеалы, принципы познания** и деятельности. В основе мировоззрения лежит миропонимание, то есть совокупность определенных знаний о мире [3]	Умения выбрать в зависимости от требуемых целей законы философии, необходимые для познания или предметно-практической деятельности; выявить проявление **гуманистических ценностей**; анализировать **мировоззренческие**, социально и **личностно значимые философские проблемы** в контексте профессиональной деятельности, понимать **значение гуманистических ценностей** как основы собственного поведения
Убежденность (определяется через убеждение) — осознанная потребность личности, побуждающая ее действовать в соответствии со своими **ценностными ориентациями, взглядами**. Система У. человека отражает его мировоззрение [3]	Владения навыками работы с основными философскими категориями, с выявлением **гуманистических ценностей**; технологией использования философских знаний для анализа предметно-практической деятельности, принципами гуманизма в поведении и практической деятельности; технологиями приобретения, использования и обновления гуманитарных, профессиональных знаний

Таким образом, в результате анализа качеств личности, устойчивой к деструктивному информационному воздействию, и компонентов, определяющих содержание указанной нами ОК, можно сделать вывод, что несмотря на то, что указанные термины не являются рядоположенными, их содержание во многом имеет общее проявление. Следовательно, можно предполагать их общую сущность. Таким образом, проблема формирования устойчивости личности к деструктивному информационному воздействию в педагогике напрямую не поставлена. Она является эффектом реализации общекультурной компетенции «способность понимать и анализировать мировоззренческие, социально и личностно значимые философские проблемы, вопросы ценностно-мотивационной ориентации; значение гуманистических ценностей, свободы и демократии».

Список литературы

1. Варганов В. В. Диспозиция личности — ступени свободы личности в инфокоммуникативном пространстве современного общества / В. В. Варганов // Проблема свободы личности и общества в социально-гуманитарном дискурсе : материалы всерос. науч. конф. (Курск, 16–17 мая 2006 г.) — Курск : Курский государственный университет, 2006. — С. 326.

2. Доктрина информационной безопасности Российской Федерации — 9 сентября 2000 г. № Пр-1895 [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://cat.convdocs.org/docs/index-23663.html?page=6 (дата обращения: 03.02.2016).

3. Коджаспирова Г. М. Педагогический словарь [Электронный ресурс] / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. — Режим доступа: http://slovo.yaxy.ru/87.html (дата обращения: 27.02.2016).

4. Краевский В. В. Содержание образования: вперед к прошлому [Электронный ресурс] / В. В. Краевский. — Режим доступа: http://kraevskyvv.narod.ru/papers/co2001.htm (дата обращения: 17.03.2016).

5. Осмоловская И. М. Формирование компетенций учащихся общеобразовательной школы [Электронный ресурс] / И. М. Осмоловская. — Режим доступа: http://rcde.ru/method/933.html (дата обращения: 27.02.2016).

6. Саватеев А. В. Совершенствование системы противодействия психологическим операциям противника как основы обеспечения информационно-психологической устойчивости профессиональной направленности сотрудников ПС ФСБ России / А. В. Саватеев // Актуальные проблемы совершенствования системы противодействия негативному информационно-психологическому влиянию на сотрудников ПС ФСБ России : материалы межвед. науч.-практич. конф. — Голицыно : ГПИ ФСБ, 2006. — С. 13–21.

7. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования № 39 от 17.01.2011 года по направлению подготовки «Правовое обеспечение национальной безопасности» [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://bestpravo.ru/federalnoje/ea-pravila/i7v.htm (дата обращения: 17.03.2016).

О. М. Чоросова, д. пед. н., к. психол. н., доцент,
Г. С. Соломонова, начальник отдела НИиП
(г. Якутск)

Непрерывное профессиональное образование: социальная ответственность педагога

В настоящее время во всем мире протекают процессы изменения традиционной среды жизнедеятельности человека, актуализирующие проблему его адаптации в современном социуме, а также самоидентификации — личностной, этнической и гражданской. Так, изменение традиционной среды жизнедеятельности человека на северо-востоке России, в частности в местах проживания коренного населения Республики Саха (Якутия), связано с процессами глобализации, информатизации, урбанизации и др., в связи с которыми неизбежно усложняется социальная структура (образовательная, профессиональная, семейная и др.) не только городской, но и сельской среды, то есть эти процессы затрагивают все сферы жизни и существования человека на Севере, вызывая глубинные изменения и в профессиональной, и в личностной структуре индивида, в конечном счете влияя и на облик современного социума. Безусловно, сказанное актуализирует проблему воспитания молодого поколения: «Воспитание детей рас-

сматривается как стратегический общенациональный приоритет, требующий консолидации усилий различных институтов гражданского общества и ведомств на федеральном, региональном и муниципальном уровнях» [5]. Поставленные Стратегией цели и задачи, объявленные приоритеты государственной политики в области воспитания накладывают большую ответственность на педагога, в чьих руках сосредотачиваются ресурсы и возможности для их реализации. Эта ответственность может определяться как социальная ответственность учителей перед обществом и государством, так как школа — это один из институтов проведения государственной политики в сфере образования. Следовательно, профессиональная подготовка и дополнительное профессиональное образование педагогов сегодня становятся делом государственной важности. При этом дополнительное профессиональное образование рассматривается в контексте непрерывного образования, или образования через всю жизнь.

Сфера российского образования на разных этапах своего развития претерпевала процессы модернизации и обновлений. Модернизационные процессы в образовании РС (Я) имеют свои особенности: регион характеризуется большой территорией, суровыми климатическими условиями, полиэтничностью социума, интенсивным промышленным развитием. На наш взгляд, на особенности геообразовательной политики России и ее регионов влияют следующие факторы: признание образования как императива развития гражданского общества и личности в изменяющемся обществе; признание ведущей роли дополнительного профессионального образования в контексте непрерывного образования в связи с социально-экономическими трансформациями, происходящими во всем мире; расширение разнообразия и доступности образования для всех (индивидуальная образовательная траектория; электронное обучение; дистанционное обучение; диверсифицированные образовательные программы по индивидуальным и корпоративным запросам и др.); тенденции к включению дополнительного профессионального образования в общеевропейское пространство высшего образования по мере внедрения в образовательную практику механизмов валидации или признания предшествующего обучения на уровне высшего образования, независимо от путей и форм его получения.

В свете происходящей социокультурной модернизации российского образования все большее значение придается педагогу, профессиональная деятельность которого несет важную социально-культурную, гуманитарную функцию и вносит свой несомненный вклад в устойчивое развитие общества. В свою очередь, современный педагог, осознающий свою социальную ответственность и важность своей миссии, неуклонно стремится к непрерывному профессионально-личностному развитию на протяжении всей жизни.

Подавляющее большинство педагогов, повышающих квалификацию в Институте непрерывного профессионального образования СВФУ (се-

минары, курсы) или получающих дополнительные квалификации (профессиональную переподготовку), представлены сельскими (улусными) образовательными учреждениями: во многих улусах республики созданы ресурсные центры — образовательные платформы СВФУ, проводятся online-лекции, конференции и т. д.

Педагогическая деятельность в профессиональном образовании, дополнительном профессиональном образовании и дополнительном образовании имеет сложившиеся традиции, но в современных условиях нуждается в модернизации. Это обусловлено несколькими группами факторов [4]: масштабностью и темпами социокультурных изменений; приоритетами социально-экономического развития России; основными характеристиками образования, такими как непрерывность, открытость, ориентация на компетентностный подход и методологию *learning outcomes*.

Новые задачи педагога состоят в том, чтобы поддержать обучающегося в его самостоятельной познавательной деятельности, обеспечить возможность приобретения практического опыта. Непрерывное образование — это основной «каркас», на котором «возводят» все необходимые «конструкции» современных образовательных реформ [1; 2]. Однако между идеальными моделями и фактической подготовкой учителей существует заметная разница. На практике в педагогическом образовании доминирует функциональный подход, который выражается в слабых связях между учебными дисциплинами, подготовке к отдельным видам учебной и педагогической деятельности, в результате чего нет целостного педагогического образования.

Готовность к профессии педагога предполагает сегодня готовность личности к непрерывному профессиональному образованию. Непрерывное образование выступает одновременно и как общественно-государственная система, обеспечивающая реализацию принципа непрерывности обучения в обществе, и как внутренний процесс, сопровождающий становление субъекта на основе обучения в течение всей жизни, так как образование взрослых всегда рассматривается в контексте жизненного пути человека.

В системе подготовки, переподготовки и повышения квалификации педагогических кадров требует решения проблема отставания системы дополнительного профессионального образования педагогов от социально-экономического развития общества на современном этапе и обеспечения опережающего характера профессионального развития педагогов и др.

Одним из механизмов может стать формирование перспективной системы непрерывного профессионального (педагогического) образования, способствующей обновлению теоретических и практических знаний педагогов, преподавателей в связи с повышением требований к уровню квалификации и необходимостью освоения современных методов решения профессиональных задач, а также расширения квалификации специалистов с целью адаптации к новым экономическим, социаль-

ным условиям посредством освоения новых видов профессиональной деятельности, в том числе с учетом международных требований и стандартов [6]. Сегодня много говорится о концепции перспективной системы образования, концепции опережающего обучения, ключевой идеей которой является ориентация на будущее: «Современная система образования ориентирована, главным образом, на текущие потребности рыночной экономики и поэтому не уделяет должного внимания проблемам будущего развития цивилизации, хотя нарастание этих проблем становится в последние годы все более очевидным» [3]. Перспективная система образования должна обладать рядом принципиально новых качеств, настолько существенных, что их совокупность может рассматриваться как новая образовательная парадигма, ориентированная на условия существования человечества в XXI веке.

Для формирования такой системы в Республике Саха (Якутия) решается ряд задач в рамках проекта СВФУ «Комплексная оценка системы образования РС (Я)», Институтом непрерывного профессионального образования решается ряд задач в сфере ДПО: изучение влияния социально-экономических реалий северо-востока России на отношение педагогов к необходимости саморазвития и непрерывного образования; исследование уровня сформированности профессиональных компетенций педагогов; определение психолого-педагогических особенностей обучения педагогов: социологический опрос, интервьюирование, беседы с педагогами; в СВФУ им. М. К. Аммосова разработана Концепция непрерывного педагогического образования [4].

Таким образом, модернизация системы педагогического образования (интеграция, синхронизация, гармонизация профессионального и дополнительного профессионального образования) на северо-востоке России в связи с изменяющимися условиями современного мира, процессами культурно-образовательной и социально-экономической глобализации и интенсификации техногенного развития на современном этапе в интересах устойчивого развития региона предполагает гармоничное единство профессионального и дополнительного профессионального образования будущих педагогов северо-востока России.

Список литературы

1. Аршабеков Н. Р. Развитие системы опережающего педагогического образования / Н. Р. Аршабеков // Образование через всю жизнь: Непрерывное образование в интересах устойчивого развития : матер. 12-й междунар. конф. — Вып. 12 / сост. Н. А. Лобанов, А. М. Мамырханова ; под науч. ред. Ж. О. Жилбаева, Н. А. Лобанова, В. Н. Скворцова. — Астана : НАО им. И. Алтынсарина ; СПб. : ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2014. — Ч. 3. — С. 34–39.

2. Жилбаев Ж. О. Непрерывное образование в интересах устойчивого развития: история и современность / Ж. О. Жилбаев // Образование через всю жизнь: Непрерывное образование в интересах устойчивого развития : матер. 12-й междунар. конф. — Вып. 12 / сост. Н. А. Лобанов, А. М. Мамырханова ; под науч. ред.

Ж. О. Жилбаева, Н. А. Лобанова, В. Н. Скворцова. — Астана : НАО им. И. Алтынсарина ; СПб. : ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2014. — Ч. 3. — С. 17–24.

3. Колин К. К. Российская концепция опережающего образования [Электронный ресурс] / К. К. Колин. — Режим доступа: metodist.lbz.ru/lections/10/files/10.doc; http://www.library.mephi.ru/data/scientific-sessions/1998/1/402.html (дата обращения: 27.08.2014).

4. Концепция и технологии непрерывного педагогического образования в современном вузе : коллективная монография / под науч. ред. Е. И. Михайловой. — Якутск : Издательский дом СВФУ, 2015. — 226 с.

5. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года [Электронный ресурс] : утв. Распоряжением Правительства РФ от 29 мая 2015 г. № 996-р г. — Режим доступа: http://rg.ru/2015/06/08/vospitanie-dok.html (дата обращения: 20.03.2016).

6. Чоросова О. М. Подходы в организации курсовой подготовки в условиях реализации интегративной системы непрерывного профессионального образования / О. М. Чоросова // Развитие интегративной системы непрерывного педагогического образования : сб. материалов науч.-практич. конф. (2–4 ноября 2011 г.) / авт.-сост. О. М. Чоросова, Н. А. Шилова. — Якутск : СМИК-Мастер. Полиграфия, 2012. — С. 245–249.

Ж. В. Чуйкова, к. пед. н., доцент
(г. Елец)

Психологические предпосылки становления системы обучения детей родному языку в истории отечественного образования

Система обучения детей дошкольного возраста родному языку сегодня представляет собой сложное образование, включающее взаимообусловленность следующих компонентов: цели, содержания, методов и приемов, средств и условий обучения в формировании языковой и коммуникативной компетенции.

В своем становлении она прошла длительный путь, охватывающий три взаимосвязанных этапа.

I этап относится к периоду середины XIX века, когда общество начинает проявлять интерес к проблемам образования и понимать значимость обучения родному русскому языку.

II этап относится к периоду конца XIX — начала XX века, когда появляются определенные достижения в области психологии и лингвистики, определяющие развитие педагогики как науки в России.

III этап относится к периоду XX века, когда происходит дальнейшая разработка системы обучения дошкольников родному языку: отбирается новое речевое содержание, методика развития речи обогащается результа-

тами современных исследований в области психологии, дошкольной педагогики, лингвистики.

Особый интерес представляют первые два этапа формирования системы обучения детей родному языку, когда благодаря достижениям психологии в образовании (на разных ее ступенях) начинают перестраиваться представления о развитии, воспитании и обучении ребенка.

Одним из первых русских ученых, который попытался обосновать роль психологических особенностей в воспитании личности, был М. В. Ломоносов. В его трудах поднимались вопросы взаимосвязи мышления и речи, активности личности в деятельности и т. д. Идеи Ломоносова позже нашли подтверждение в трудах многих отечественных ученых XIX века: И. А. Сикорского, К. Д. Ушинского, А. А. Потебни и др.

Большой вклад в развитие системы обучения детей родному языку внесли революционные демократы А. И. Герцен, В. Г. Белинский, Н. Г. Чернышевский, которые, опираясь на материалистическое понимание природы психического, объясняли проблемы развития личности ребенка в конкретных исторических условиях жизни; важную роль деятельности и эмоциональной сферы в его воспитании и обучении.

Особую роль в развитии русской психологической мысли сыграли исследования И. М. Сеченова, описанные в его трудах «Рефлексы головного мозга», «Элементы мысли» и др. В них он раскрыл общую линию умственного развития детей, ее исходные формы, являющиеся основой их «будущей психической жизни». Позже С. Л. Рубинштейн, высоко оценивая вклад И. М. Сеченова, подчеркивал, что он своими исследованиями предвосхитил построение учения о психической деятельности человека.

Предпосылками развития системы обучения родному языку послужили открытия отечественных ученых в физиологии. Так, благодаря обоснованию теории о двух сигнальных системах И. П. Павлова с научной точки зрения был раскрыт процесс развития речи, в котором сознание контролирует развертывание речи.

Существенный вклад в систему обучения детей родному языку внес К. Д. Ушинский. В своей теории о языке и мышлении он раскрывает сложнейшие философские, психологические и лингвистические вопросы, касающиеся происхождения и развития языка и мышления в онто- и филогенезе; языка и психологического склада народа; единства языка и мышления и др. [3]. С. Л. Рубинштейн отмечал, что концепция психического развития человека, раскрытая К. Д. Ушинским в его капитальном труде «Человек как предмет воспитания», легла в основу двусторонней системы воспитания и обучения, принятой в отечественном образовании.

Большой интерес с точки зрения психологических основ системы обучения детей родному языку представляют идеи отечественных ученых А. А. Потебни и И. А. Сикорского.

А. А. Потебня в своей работе «Мысль и язык», опираясь на положения ассоциативной психологии Гербарта, объясняет процессы развития языка через психические законы ассимиляции, апперцепции и ассоциации (например, чтобы у ребенка образовалось понятие, он должен, прежде всего, «ощутить» вещь, с которой его знакомят) [1]. По мнению А. А. Потебни, только достаточное количество ощущений, связанное с «ощущаемым» понятием, помогут сформировать этот образ. Анализируя процесс «знакомства с предметом», А. А. Потебня называет слово «орудием апперцепции», поскольку вокруг него группируются полученные от вещи ощущения. В своем исследовании он доказывает, что дети схватывают и объясняют себе (апперципируют) новые впечатления посредством старых (уже известных им) и новых слов. «Вот именно здесь-то, в употреблении старых слов для апперцепции новых впечатлений, и обнаруживается с особенною силою творческая роль языка» [1, с. 118]. Идеи А. А. Потебни в дальнейшем подтверждаются в исследованиях, проведенных в советское время Л. С. Выготским, А. Р. Лурией, С. Л. Рубинштейном, В. В. Давыдовым и др.

Оригинальную методику развития речи изложил в своей работе «О развитии речи у детей» известный психолог И. А. Сикорский. Опираясь на опыт зарубежных коллег — Прейера, Кусмация, Шульце, он исследовал развитие речи детей по определенной программе: время появления речи, значение первых звуков, слов, произносимых и усваиваемых ребенком, их последовательность.

Наблюдая за собственными детьми, а также за малышами Петербургского дома-приюта для детей, И. А. Сикорский доказывает существование внешней и внутренней речи. Внешняя речь включает восприятие и запоминание звуков. Функция внутренней речи более сложна: знакомство ребенка со смыслом и значением слов. На основании сделанных выводов И. А. Сикорский выделяет основные фазы нервно-психологического развития ребенка до семилетнего возраста; определяет педагогические условия, содействующие данному развитию. Среди основных условий автор выделяет языковое развитие ребенка, усматривая в этом основу его духовно-нравственного становления. Взаимосвязь слова и мысли, по его мнению, составляет в дошкольном возрасте неразрывное начало, которое необходимо формировать: «...мы признаем первое детство (возраст до семи лет) за период обучения речи и словесному мышлению» [2, с. 67].

Формирование слова и мысли у детей, по И. А. Сикорскому, происходит под руководством взрослого в процессе обучения при выполнении определенных «словесно-мыслительных» упражнений. Он пишет: «Живое обучение родной речи и упражнение в ней дает осязательность и пластичность всем без исключения умственным образам. В этом кроется высокое воспитательное значение слова и родной речи» [2, с. 73]. Идеи И. А. Сикорского нашли подтверждение в отечественных психологических исследованиях Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, Ф. А. Сохина и др.

Научные труды всех вышеперечисленных ученых в период середины XIX — начала XX века позволили определить место, значение, принципы, задачи, содержание и методику работы по развитию речи детей дошкольного возраста, то есть разработать психологическую основу для системы обучения детей родному языку.

Двадцатый век стал временем рождения новой детской психологии, поиска ее методологических основ и путей развития, которые призваны в дальнейшем обогащать и совершенствовать систему обучения детей родному языку.

Список литературы

1. Потебня А. А. Мысль и язык. Слово и миф / А. А. Потебня. — М. : Правда, 1989.
2. Сикорский И. А. Психологические основы воспитания и обучения / И. А. Сикорский. — 3-е изд. — СПб., 1909.
3. Ушинский К. Д. О первоначальном преподавании русского языка / К. Д. Ушинский // Собр. соч. — М., 1949. — Т. 5 — М., 1949.
4. Чуващев И. В. Очерки по истории дошкольного воспитания в России / И. В. Чуващев. — М., 1955.

Е. Э. Шишлова, к. пед. н., доцент
(г. Москва)

Формирование гендерной идентичности современной молодежи в вузе

Важнейшим институтом формирования гендерной идентичности юношей и девушек является высшее профессиональное образование, а наиболее сензитивным периодом — студенческий возраст. По мнению Э. Гидденса, не биологический пол, а социокультурные нормы определяют в конечном счете психологические качества, модели поведения, виды деятельности, профессии женщин и мужчин [1]. Гендерную идентификацию можно интерпретировать как процесс осознания себя, связанный с культурными определениями мужественности и женственности.

Уже в раннем возрасте у человека возникает субъективное чувство принадлежности к определенному полу, на этой основе в юношеском возрасте развиваются и закрепляются черты личности, соответствующие маскулинности или феминности. Объективным условием, влияющим на становление этих черт, оказывается гендерная культура (принятые в общественном сознании представления о качествах, желательных для женщин и мужчин), а также гендерная идеология (закрепляемые социально-политическими институтами гендерные представления).

Особенно восприимчивой к социально одобряемым моделям гендерного поведения является студенческая молодежь. Молодые люди закрепляют транслируемые образы мужественности и женственности как стандарты и ориентируются на них, чтобы оценить свою привлекательность и успешность.

Обращение к категории гендерной идентичности дает возможность увидеть механизмы связи между социокультурной и внутриличностной обусловленностью действий человека в ситуациях социального выбора и социального взаимодействия. Среди основных подструктур идентичности выделяют *социальную* и *личностную*. *Социальная идентичность* характеризует человека с точки зрения его принадлежности к той или иной группе, его общности с той или иной социальной категорией. *Личностная идентичность* включает характеристики, которые делают человека отличным от других и подобным самому себе. Неразрешенные противоречия и конфликты, возникающие между социальной и личностной подструктурами идентичности, провоцируют кризис идентичности. В русле теории социальной идентичности Х. Тэджфела [4] и Дж. Тернера [5] гендерная идентичность рассматривается как одна из составляющих социальной идентичности. Гендерная идентичность является одной из важнейших и, наряду с этнической, наиболее стабильной среди всех форм социальной идентичности человека.

Итак, *гендерную идентичност*ь, соглашаясь с Е. А. Здравомысловой и А. А. Темкиной [2], можно определить как социально-психологический феномен, продукт и процесс конструирования субъектом себя и социальной реальности посредством конструктов маскулинности и феминности.

Основной причиной внутриличностных гендерных конфликтов, возникающих на уровне субъективного сознания у юношей и девушек, является рассогласование реального и нормативно заданного. Ситуация внутреннего конфликта воспринимается и переживается как психологическая проблема, требующая своего разрешения. Для конструктивного разрешения внутреннего конфликта необходимо достижение согласования личностной и социальной подструктур идентичности на качественно новом уровне, что будет способствовать раскрытию личностного потенциала субъекта и не препятствовать адаптации к социуму.

Одним из видов конфликтов, типичных для молодого поколения, является так называемый в психологической литературе конфликт боязни успеха. Феномен страха успеха имеет гендерное измерение, он свойственен в первую очередь девушкам, впервые был выявлен и описан психологом М. Хорнер [5]. Успех вызывает у представителей женского пола тревогу, так как ассоциируется с нежелательными последствиями — утратой женственности, потерей значимых отношений

и социальным осуждением. Внутренний конфликт порождается ситуацией невозможности выбора между двумя значимыми сферами жизнедеятельности: профессиональной и сферой значимых отношений. Успех в деловой сфере ассоциируется с нежелательными для девушек последствиями в личной жизни. Причем, как отмечает ученый, девушки испытывают тревогу не по поводу достижений вообще, а лишь в тех областях, где они нарушают общепринятые полоролевые нормы. Высокий уровень успешности обучения в вузе вступает в противоречие с невысокими целями последующего профессионального роста и развития, которые ставит перед собой личность [3].

Можно утверждать, что состояние избегания успеха формируется и провоцируется социокультурной средой и патриархальными стереотипами, отводящими женщине второстепенную роль в общественном развитии, экономической и политической жизни.

Внутриличностный гендерный конфликт у юношей может возникнуть в результате выраженной потребности в высоких достижениях, в поддержании иерархического мужского сообщества, в страхе приобретения феминности и утрате маскулинности.

Кризис гендерной идентичности, отражающий внутриличностный гендерный конфликт, может быть преодолен путем ее трансформации, путем поиска новых образцов, ориентиров и способов соответствия им [4].

Таким образом, вузы призваны создать условия для формирования гендерной идентичности как динамического конструкта, который воспроизводится и трансформируется, обеспечивая адекватность существования в соответствии с меняющимися ценностями и смыслами.

Список литературы

1. Гидденс Э. Трансформация интимности. Сексуальность, любовь и эротизм в современных обществах : пер. с англ. / Э. Гидденс. — СПб. : Питер, 2004. — 208 с.

2. Темкина А. А. Женский путь в политику: гендерная перспектива / А. А. Темкина // Гендерное измерение социальной и политической активности в переходный период : труды Центра независимых социальных исследований / под ред. Е. А. Здравомысловой, А. А. Темкиной. — СПб. : Питер, 1996. — Вып. 4. — С. 19–32.

3. Шишлова Е. Э. Гендерный подход в образовании / Е. Э. Шишлова // Актуальные вопросы подготовки специалистов международного профиля: смена парадигм : материалы науч. конф., Москва, 15–16 ноября 2013 г. : в 2 ч. / отв. ред. Е. В. Воевода. — М. : МГИМО-Университет, 2014. — Ч. 1. — С. 229–232.

4. Шишлова Е. Э. Трансформация гендерной идентичности: социально-психологический аспект / Е Э. Шишлова // Вестник МГИМО-Университета. — № 1. — 2012. — С. 204–210.

5. Horner M. The Motive to Avoid Success / M. Horner, J. Fleming // Motivation and personality : Handbook of Thematic Content Analysis. — N. Y., 1992. — P. 443.

Б. А. Ясько, д. психол. н., профессор
(г. Краснодар)

Этноаффилиативные установки в системе маркеров социальной зрелости личности в подростково-юношеский период персоногенеза

Проблема влияния образовательного процесса, образовательной среды на психические новообразования обучающихся, их личностное развитие является традиционно одной из актуальных в психолого-педагогических исследованиях. Несмотря на выдающиеся достижения отечественной науки, имевшие место в предыдущие десятилетия ее развития [2; 5 и др.] и позволившие понять психологические закономерности личностного развития учащегося в контексте учения как ведущей деятельности, глубинные изменения современного детства обусловливают актуализацию психолого-педагогических проблем развития образования [4].

В социально-психологических и этнопсихологических исследованиях с достаточным обоснованием формулируется положение о влиянии социальных и политических событий на динамику стереотипов общественного сознания, и в частности этнических стереотипов, отражающих, в свою очередь, состояние межнациональных или межгосударственных отношений. Наибольшее влияние на понимание этнических стереотипов оказали работы Т. Адорно [1] и Г. Олпорта [7], опубликованные в середине прошлого века. Первая содержит подробное описание гипотезы формирования этнических стереотипов. Вторая же признана энциклопедией психологического знания о природе этнических отношений.

Психологическая сторона дезинтеграционных процессов в России 1990-х годов с позиций межэтнической напряженности исследована в работе Г. Солдатовой [3]. Отмечается, что межэтническая напряженность — это многоуровневый, многосубъектный феномен, энергетическая характеристика социальной системы, элементами которой являются различные этнические группы. Некоторые из них находятся в оппозиционном взаимодействии и воспринимаются друг другом как виновники групповой неудовлетворенности [3, с. 15].

Очевидно, что сегодня перед психологами стоит задача — раскрыть психологические закономерности, механизмы становления гражданина Отечества в новой исторической, социальной ситуации. Вместе с тем следует признать, что в педагогической психологии остаются недостаточно исследованными феномены личностного становления учеников старших классов при переходе от подросткового к юношескому возрасту, специфики протекания этого процесса в социальной ситуации, обусловленной новыми видами образовательной среды. К учебным заведениям этого ряда относятся кадетские школы и школы-интернаты. В них обучаются под-

ростки мужского пола, получающие в непосредственном процессе общего среднего образования комплексное образовательно-воспитательное, развивающее педагогическое воздействие вариативного типа. Ученики («кадеты») познают этнические традиции народа, основанные на почитании патриотизма, незыблемости семейных ценностей, межпоколенной преемственности культуры, нравов, религиозных традиций и обычаев.

В одной из публикаций [6] ранее мы обращались к результатам исследования этноаффилиативных установок учащихся кадетских корпусов в сравнении с аналогичными новообразованиями у их сверстников из общеобразовательной школы. Актуальность полученных данных дает основание привести их и сейчас при размышлении о путях реализации новой отечественной стратегии развития воспитания.

Эмпирическую выборку составили 96 воспитанников ГОУ «Кадетская школа-интернат “Кубанский казачий кадетский корпус имени атамана М. П. Бабыча”» (г. Краснодар) и 118 подростков и юношей ГОУ «Кадетская школа-интернат “Горский кадетский корпус имени А. Д. Цароева”» Республики Ингушетии (далее — ГКК). В группу сравнения вошли подростки и юноши старших классов одной из сельских школ Республики Ингушетии (всего 51 чел.). Учитывая, что испытуемые воспитываются в кадетских корпусах, педагогические условия в которых находятся под влиянием региональных этнических традиций, мы применили для исследования социального качества аффилиации Опросник этнической аффилиации [3, с. 193–194].

Совокупные данные по группе старших подростков (14–15 лет) показали, что низкий уровень этнической аффилиации для них не свойственен. Однако имеет место значительное преобладание высоких оценок в группе воспитанников кадетских корпусов, причем это преобладание обусловлено главным образом тем, что высокие показатели отмечены у всех опрошенных подростков ГКК.

Среди воспитанников Кубанского кадетского корпуса высокий уровень этнической аффилиации имеют 22,9 % подростков, а остальные респонденты обнаружили средний уровень. Для подростков школы тоже характерен средний общий уровень выраженности этноаффилиативных тенденций, но в этой группе высокие показатели имеют только 13,3 % опрошенных (4 чел.).

Наиболее выраженные различия определены в оценках некоторых утверждений анкеты. Например, все подростки Горского корпуса ответили положительно на утверждение: «Народам, исповедующим одну и ту же религию, легче понять друг друга»; 72 воспитанника из 77 аналогично рассматривают утверждение: «В жизни необходимо придерживаться норм и правил, выработанных в культуре своего народа». Подростки, обучающиеся в общеобразовательной школе, более склонны считать, что современному человеку его национальность должна быть безразлична и народные обычаи и традиционный образ жизни устарели и не нужны ему.

В группах юношей (16–17 лет) тенденции этнической аффилиации укрепляются, причем на уровне статистической значимости ($p < 0{,}05$) это отмечается в среде учащихся школы (t = 2,11) и воспитанников Кубанского кадетского корпуса (t = 9,25). Во всех группах кадетов среднегрупповые результаты находятся в диапазоне высокого уровня, а в группе юношей выпускных классов школы — в диапазоне среднего уровня.

Сравнение диагностических данных по возрастным группам показывает отсутствие статистически значимых различий между старшими подростками и юношами ГКК (при t = 1,53 $p > 0{,}05$). Это позволяет сделать важный вывод: установки личности, определяющие высокий уровень этнической аффилиации, формируются у воспитанников Горского кадетского корпуса уже на подростковом этапе, в первые годы получения ими кадетского образования.

Корреляционный анализ показателей этнической аффилиации и общей интернальности, интернальности в области достижений, интернальности в области неудач, а также эмпатии, полученных в данной выборке, обнаружил ряд взаимосвязей, причем некоторые из них от слабых и статистически недостоверных ($p > 0{,}05$) в подростковом возрасте приобретают вид вполне выраженных и устойчивых в юношеском возрасте (рис. 1).

Рис. 1. **Корреляционные плеяды взаимосвязей компонентов субъективного контроля, эмпатии и этнической аффилиации в группах подростков и юношей кадетских корпусов**

В группе подростков кадетских корпусов достоверно выраженную корреляцию имеют: этническая аффилиация и развитые основные виды субъективного контроля (интернальность в области достижений и общая интернальность). Определяются в виде статистической тенденции взаимосвязи локусов субъективного контроля и эмпатии.

В группе выпускников (юноши) эти тенденции преобразуются в устойчивые связи при сохранении и установленных корреляций по линиям «ЭА — УСК» и «ЭА — эмпатия». Это обстоятельство обусловлено возрастанием показателей свойств, играющих роль «маркеров» социальной зрелости юношей: интернальности в области достижений, общей интер-

нальности, с одной стороны, и эмпатических качеств, стремления к этнической аффилиации — с другой.

Наибольшую выраженность имеет связь готовности к децентрации, отраженной этноаффилиативными тенденциями, с высоким уровнем эмпатических способностей в обеих группах респондентов (r = 0,509 и 0,481 соответственно; $p < 0,01$). В группе юношей тесная корреляционная взаимозависимость определяется между высокими показателями общей интернальности, с одной стороны, эмпатией (r = 0,642; $p < 0,01$) и этнической аффилиацией (r = 0,441; $p < 0,01$) — с другой. Наиболее выраженные корреляционные «пучки» отмечаются в группе юношей. Центральную роль в них выполняют эмпатия и этническая аффилиация. Развитая эмпатия взаимообусловливает преобладание интернального локуса субъективного контроля как в целом, так и специфично — в области достижений, при этом имеет отрицательную связь с интернальностью в области неудач. Этническая аффилиация, будучи тесно связанной с эмпатическими способностями личности юношей, также положительно коррелирует с внутренней локализацией субъективного контроля.

В совокупности полученные результаты позволяют говорить о том, что наиболее значимую функцию в процессе становления социально-психологической зрелости воспитанников кадетских корпусов, в частности в формировании такого качества, как способность к децентрации, выполняют осознанная и внутренне принятая личностью принадлежность к своей этнической группе, развитые эмпатические качества, сочетающиеся с интернальной локализацией субъективного контроля.

Полученные результаты свидетельствуют о наличии в системе кадетского образования специфических условий, которые выступают значимым предиктором формирования социальной зрелости выпускников-кадетов.

Список литературы

1. Адорно Т. Исследования авторитарной личности / Т. Адорно. — М., 2001.
2. Выготский Л. С. // Собр. соч. : в 6 т. Т. 4. Детская психология. — М. : Педагогика, 1984.
3. Солдатова Г. У. Психология межэтнической напряженности / Г. У. Солдатова. — М. : Смысл, 1998.
4. Фельдштейн Д. И. Глубинные изменения современного детства и обусловленная ими актуализация психолого-педагогических проблем развития образования / Д. И. Фельдштейн. — М. : Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та ; Воронеж : МОДЭК, 2011.
5. Эльконин Д. Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте / Д. Б. Эльконин // Вопросы психологии. — 1971. — № 2. — С. 37–49.
6. Ясько Б. А. Этноаффилиативные установки воспитанников кадетского корпуса / Б. А. Ясько, Л. М. Додова // Известия Российской академии образования : научный журнал [Электронный ресурс]. — № 2 (22). — С. 1866–1873.
7. Allport G. W. The Nature of Prejudice / G. W. Allport. — Cambridge ; Reading : Addison-Wesley, 1954.

ПРОБЛЕМЫ ВОСПИТАНИЯ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОРИЕНТАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ: ШКОЛА – КОЛЛЕДЖ – ВУЗ

Б. З. Абазов, к. пед. н.
(г. Нальчик)

К проблеме работы с одаренными учащимися на примере Кабардино-Балкарского гуманитарно-технического колледжа

Актуальность работы с одаренными учащимися, раннее выявление их способностей, поддержка на всех этапах обучения — одна из главных задач, поставленных перед современным российским образованием.

Реалии современного мира требуют высокого уровня знаний. Педагогическая деятельность Кабардино-Балкарского гуманитарно-технического колледжа (КБГТК) ориентирована на работу с обучающимися, которые имеют высокий уровень интеллекта.

Особый подход к таким студентам необходим в первую очередь потому, что у общества назрела острая необходимость в специалистах, органично входящих в производственную жизнь, вносящих в нее новое содержание. Одно из направлений деятельности КБГТК — создание оптимальных условий для выявления и реализации способностей подающих надежды и одаренных учащихся, чей интеллектуальный потенциал, возможно, еще не проявился в полной мере.

Критериев и видов одаренности достаточно много: это и интеллектуальная, и социальная, и творческая и т. д. Одаренность бывает проявляющейся, скрытой, общей и специальной. Основными ее показателями являются пытливый ум, любознательность, наличие абстрактного мышления, высокий мотивационный уровень учебного процесса, коммуникативные способности, умение отстаивать свои идеи и т. д.

Одна из задач, стоящих перед педагогами КБГТК, — выявление на начальном этапе обучения одаренных студентов и оказание психологи-

ческой поддержки. Для реализации данных целей проводятся следующие мероприятия:

1) внедрение в образовательную практику КБГТК специальных психолого-педагогических технологий, которые качественно повышают продуктивность работы с одаренными студентами;

2) индивидуальный подход;

3) регулярный мониторинг личностного роста одаренных студентов;

4) повышение компетентности педагогического коллектива.

В целях выявления одаренных студентов и их интеллектуального потенциала в КБГТК проводятся следующие мероприятия:

1) мониторинг результатов ОГЭ, ЕГЭ и аттестатов поступивших;

2) диагностика, включающая входной контроль остаточных знаний;

3) выявление личностной психологической направленности посредством психологического тестирования и анкетирования;

4) диагностика и анализ области познавательных интересов.

В практику педагогического коллектива КБГТК вводятся:

1) индивидуальные подходы в обучении педагогов работе с одаренными учащимися;

2) регулярное проведение предметных декад;

3) научно-исследовательские задания;

4) предметные олимпиады;

5) интеллектуальные и творческие конкурсы;

6) дополнительные занятия.

В целях стимулирования и мотивации в КБГТК широко практикуются:

1) выставки творческих работ и проектов студентов;

2) публичное награждение;

3) благодарственные письма родителям;

4) материальное поощрение;

5) наградные поездки во Всероссийский детский центр «Смена».

Для выявления одаренных учащихся и в качестве средств повышения статуса знаний в КБГТК осуществляются:

1) создание банка измерительных материалов для проведения входного контроля знаний;

2) взаимодействие с образовательными порталами в сети Интернет;

3) регулярный мониторинг сайтов с дистанционными конкурсами и олимпиадами;

4) введение системы отслеживания результатов участия студентов колледжа во всероссийских и международных олимпиадах;

5) создание банка тестовых заданий повышенной сложности по профильным дисциплинам.

Наряду с положительной динамикой работы с одаренными учащимися КБГТК нельзя не отметить негативные явления. Во-первых, это субъективный подход при оценке способностей того или иного студента. Во-

вторых, случаи ошибок при выявлении и диагностике одаренных студентов. В-третьих, удовлетворительные результаты в предметных олимпиадах в силу невысоких базовых знаний. В-четвертых, незаинтересованность или низкая заинтересованность родителей в успехах своих детей.

М. И. Алдошина, д. пед. н., доцент
(г. Орел)

О месте воспитательной составляющей современного университетского образования

Сложившаяся современная ситуация требует осмысления сущности и роли университетского образования в обществе, места воспитательного компонента в университетском образовательном процессе, определения соотношения образования и общества, образования и культуры, взаимовлияния институтов на личность для наиболее полного ее раскрытия и самореализации, формирования полного набора общекультурных и профессиональных компетенций. Наблюдающаяся тенденция к изменению численности университетов в нашей стране, стремление российского образования соответствовать мировым стандартам ставят вопрос, с одной стороны, о сохранении феномена университета как механизма сохранения культуры и исторического опыта через содержание образования, его эталонности, цивилизационной матрицы, а с другой — о сохранении традиционных основ общества, самобытности народа и его культурно-исторической неповторимости, этнокультурной матрицы.

Образование реализует свои функции в специфической социокультурной ситуации. К середине 60-х годов XX века передовые страны пришли к пониманию того, что научно-технический прогресс не способен разрешить наиболее острые проблемы общества и личности, обнаруживается глубокое противоречие между ними. Так, например, колоссальное развитие производительных сил не обеспечивает минимально необходимый уровень благосостояния основной массы населения; глобальный характер приобрел экологический кризис, создающий реальную угрозу тотального разрушения среды обитания и самого человека как вида; безжалостность в отношении растительного и животного мира превращает человека в бездуховное жестокое существо, удручающую картину являют собой наука и искусство.

Со времен Вильгельма фон Гумбольдта под классическим понимали университет, который строится на единстве обучения и исследования. Как показывает анализ «идеи университета», ее классики (В. Гумбольдт, Д. Ньюмен, Т. Веблен, М. Вебер, К. Маннгейм, К. Ясперс, Х. Ортега-и-Гассет, Ж. Деррида) воспитательную функцию относили к числу основных в системе университетского образования, но, как правило, рассматривали ее содержание через призму исследовательской, профессиональной, культурологической и других функций. Так, по мнению классиков XVIII века, воспитание осуществлялось

благодаря культурообразующей мощи науки, приобщение к которой способствовало развитию разума, давало личности нравственную силу.

Характерной особенностью российского университетского образования является его зависимость от государства, которое финансировало, контролировало деятельность университета и активно участвовало в определении целей и содержания образования. Исходя из функциональных приоритетов, которые определяло государство в отношении университета как социального института, мы выделили этапы развития системы университетского образования в России.

Первый этап — середина XVIII века (период деятельности первого академического университета, 1725–1766 годы). Этот этап можно назвать *академическим*, поскольку первый российский университет был академическим и по названию, и по содержанию деятельности, которая преимущественно была направлена на организацию и проведение социально значимых исследований.

Второй этап — вторая половина XVIII века (с момента создания Московского университета в 1755 году до начала распространения университетской практики в России в начале XIX века). Этот этап можно назвать *культурно-просветительским*. Интерес к просвещению — характерная черта эпохи XVIII века, что нашло отражение и в императорском указе о создании Московского университета: «...всякое добро происходит от просвещенного разума», поэтому университет «способом пристойных наук» должен распространять «всякое полезное знание», направляя свою деятельность «для общей Отечеству славы».

Третий этап — XIX век — начало XX века (с момента создания Министерства народного просвещения до революции 1917 года). Этот этап можно назвать *обучающе-регламентированным*. Общий процесс формирования государственной политики в области образования выразился в принятии университетских уставов в 1804, 1835, 1863, 1884 годах. Главное отличие этого периода — стремление государства регламентировать деятельность университетов. Особое внимание было обращено на организацию и содержание учебной деятельности. В уставе 1835 года приоритет однозначно отдавался обучающей функции: университет, согласно уставу, рассматривался уже не как «ученое сословие», то есть сообщество профессоров и студентов, а как учебное учреждение. Университеты в России в конце XIX века становятся активной общественной силой. Н. И. Пирогов в известной работе «Университетский вопрос» называет университет «лучшим барометром общества» и пишет, что «прямое назначение наших университетов — это быть маяками, разливать свет на большие пространства и потому стоять высоко и светить».

Четвертый этап — первые десятилетия советской власти — можно назвать *профессионально-идеологизированным*. Первоочередной задачей государства был подъем экономики народного хозяйства, соответственно, на передний план при подготовке кадров выдвинулась профессиональная функ-

ция. Государство проводило политику отраслевой организации высшего образования, что привело к перестраиванию университетов по типу профессиональных вузов: разделению на отдельные институты, передаче в ведение соответствующей отрасли народного хозяйства и, как следствие, к сокращению количества университетов. Фундаментальные теоретические знания отошли на второй план, приоритет отдавался практической подготовке специалистов. Воспитательные отношения в университете были опосредованы государственной политикой, что сделало воспитание идеологизированным.

Пятый этап — послевоенный период — 1980-е годы. Этот период связан с активным восстановлением университетов и поиском их новой роли в обществе. Приоритетные задачи данного периода позволяют дать этому этапу название *научно-методический*. В университетах стали готовить специалистов широкого профиля, владеющих методами научных исследований и способных решать крупные научные проблемы, способствующие ускорению темпов научно-технического и социального прогресса. Университеты превращались в «ведущие учебно-методические центры высшей школы» (постановление ЦК КПСС и Совета министров СССР от 18 июля 1972 года), осуществляли подготовку и переподготовку научно-педагогических кадров, выпускали учебную, научную и методическую литературу. Воспитание было нацелено на формирование социально активной личности, принимающей ценности советского общества и готовой тратить свои знания и силы на сохранение и развитие существующего социального устройства.

Шестой этап — конец XX — начало XXI века — определяется ориентацией Российского государства на международные требования к образованию. Открытость мировым процессам является условием развития общества в целом и университета в частности. Инновационная деятельность, наравне с обучением и научными исследованиями, провозглашается «третьей миссией университетов», что определяет название данного этапа — *инновационный*. Инновационная деятельность университетов приводит к расширению сфер его влияния на жизнь общества и проявляется в самых различных сферах: образовании, промышленности, бизнесе, социальной политике и др., благодаря ей формируется особая среда, в которой исследовательский поиск соединяется с предпринимательством, что особо поощряется государством. Воспитание личности на этом этапе связано с развитием способности мыслить глобально, проблемно, ориентироваться на решение конкретных проблем современного мира [1, с. 12–13].

Воспитательная функция не стала ведущей ни на одном из обозначенных этапов; тем не менее процесс воспитания осуществлялся в ходе реализации других социальных функций университета, через включение студентов в различные виды деятельности, которые содержали в своей основе специфический воспитательный потенциал. Воспитание в системе университетского образования было направлено на формирование культурной и интеллектуальной элиты.

В современной разнонаправленной социокультурной среде наиболее восприимчивыми к негативным воздействиям, в силу несформированности мировоззренческих позиций, оказались подростки и молодежь, поддавшиеся влиянию рынка, низкопробных образцов массовой культуры, криминальных структур, деструктивных сект. Не имея опоры внутренней, молодежь утратила поддержку внешнюю (семьи, молодежных общественных организаций, здоровых неформальных объединений), поскольку российское общество продолжительное время пребывало в состоянии растерянности: старые, социалистические идеи полностью отрицались, западные образцы, в силу особенностей российского менталитета, не действовали, новая система ценностей не была обретена. Сложившиеся обстоятельства оказывают давление на человека, заставляют осмысливать прошлое, задумываться о будущем, создают почву для обращения к основополагающим, глубинным проблемам человеческого существования, к проблемам по своей сути философским: «Каково назначение человека?», «Что такое красота?» и др.

Мы живем в культуре, которая переживает активную модернизацию, что не проходит бесследно для образования. В России кризис образования имеет двойную природу: он является проявлением глобального кризиса образования и следствием кризисных явлений в период построения новой системы общественных отношений. Новейшие социальные формы, которые заимствуются современной Россией, не являются культурно нейтральными. Вследствие этого особую значимость приобретает воспитательная функция, но ее четкое место в университетском образовании пока не проработано и требует осмысления во избежание идеологической сущностной неорганизованности.

Список литературы

1. Алдошина М. И. Специфика формирования эстетической культуры студентов в образовательном процессе университета / М. И. Алдошина // Эстетическое воспитание студенческой молодежи в условиях реформирования высшей школы России: состояние, проблемы и перспективы : сб. материалов регион. науч.-практич. конф. — Орел : Госуниверситет-УНПК, 2012. — С. 11–16.

М. Н. Александрова, учитель,
Р. Г. Пыркова, учитель
(г. Чебоксары)

Духовно-нравственное воспитание учащихся (из опыта работы)

Важнейшее значение в формировании духовно богатой, гармонически развитой личности с высокими нравственными идеалами и эстетическими потребностями имеет художественная литература. Курс литературы в школе основывается на принципах связи искусства с жизнью, единства формы

и содержания, историзма, традиций и новаторства, осмысления историко-культурных сведений, нравственно-эстетических представлений, усвоения основных понятий теории и истории литературы, формирования умений оценивать и анализировать художественные произведения, овладения богатейшими выразительными средствами русского литературного языка.

Цель изучения литературы в школе — приобщение учащихся к искусству слова, богатству русской классической и зарубежной литературы. Основа литературного образования — чтение и изучение художественных произведений.

Расширение круга чтения, повышение качества чтения, уровня восприятия и глубины проникновения в художественный текст становится важным средством для поддержания этой основы на всех этапах изучения литературы в школе. Чтобы чтение стало интересным, продуманным, воздействующим на ум и душу ученика, необходимо развить эмоциональное восприятие обучающихся, научить их грамотному анализу прочитанного художественного произведения, развить потребности в чтении, в книге. Понимание прочитанного как можно глубже — вот что должно стать устремлением каждого ученика.

Это устремление зависит от степени эстетического, историко-культурного, духовного развития школьника.

Система ознакомления с литературой разных веков в каждом классе идет по вертикали и горизонтали. Учащиеся знакомятся с мировоззрением и художественным стилем писателя, проводят сопоставительный анализ произведений, приучаются видеть своеобразие авторской позиции, идут от сопереживания к оценке, от сюжета — к образам и авторскому отношению к ним. Учащиеся постепенно, переходя из класса в класс, углубляют теоретико-литературные понятия, приходят к нравственному самоуглублению.

Программа каждого курса (класса) включает в себя произведения русской и зарубежной литературы, поднимающие вечные проблемы (добро, зло, жестокость и сострадание, великодушие, прекрасное в природе и человеческой жизни, роль и значение книги в жизни писателя и читателя и т. д.). Изучая античную литературу Греции и Рима, литературу Средневековья, Возрождения, Просвещения, литературу XIX (золотого) века и литературу XX (Серебряного) века, соцреализма, современного постмодернизма, учащиеся размышляют над нравственной проблемой, несходно решенной в произведениях разных писателей и эпох. Особенно значимо здесь творчество А. С. Пушкина, Н. В. Гоголя, Л. Н. Толстого, Ф. М. Достоевского, А. П. Чехова, Гомера, Шекспира, Жюля Верна, Эриха Марии Ремарка и др.

При эмоциональной захваченности художественным произведением достигается цель литературного образования: не только интеллектуальное освоение, но и эмоциональное присвоение гуманистического потенциала искусства и науки, отработка эстетических и психологических механизмов общения человека с искусством, наукой, людьми. Решив эти задачи,

образование влияет на ценностные ориентации личности и тем более направляет ее реальное поведение.

Искусство — незаменимый в духовном сознании общества способ связи человека и человечества. Искусство гуманно по своей природе, оно помогает человеку преодолеть конфликт между должным и сущим, сделать высокое желанным.

Нравственный и эстетический потенциал литературы раскрывается лишь при определенном эстетическом уровне восприятия искусства. Чтобы русская и мировая литература действительно влияла на развитие ученика как человека и гражданина, мы стараемся создать систему роста и постепенного усложнения эстетической деятельности, формируем читательские умения ученика, развиваем его сознание, устную и письменную речь, соблюдая принципы, определяющие ее структуру. Слово — важнейшее средство воспитания эстетических чувств, и в гармонии с музыкальным и изобразительным искусством оно незаменимо. Учитель-словесник должен воспитывать чувство прекрасного, и преподавание литературы должно стать неотъемлемой составной частью такого воспитания.

С целью стимулирования литературных способностей мы используем все виды литературного творчества: литературный анализ, внеклассное чтение, внеклассную работу, художественную деятельность, связанную с другими видами искусства. Проводим с учащимися литературно-музыкальные уроки и мероприятия («История Древней Греции», «Весна идет, весне дорогу»). Посещаем театры, музеи, культурно-выставочный зал «Радуга», литературные вечера, проходящие в городе. Поддерживаем тесную связь с Центром семейного чтения имени М. Сеспеля, где проводим различные мероприятия и конкурсы: «Читаем Расула Гамзатова», «К 105-летию П. Хузангая», «К 70-летию поэта Ю. Семендера», «К юбилею поэта Порфирьева». В Центре прошла встреча с поэтами и писателями Поволжья, творческий вечер поэтессы Светланы Азамат. В свою деятельность включаем уроки-экскурсии. Мы посетили литературные места: имение А. Н. Островского Щелыково под Кинешмой, музей-усадьбу Л. Н. Толстого «Ясная Поляна» в Тульской области, остров-град Свияжск, имение А. С. Пушкина Большое Болдино. Литературное краеведение увлекает учащихся, воспитывает любовь к классикам, чувство патриотизма.

При изучении большого раздела «Великая Отечественная война» провели литературно-музыкальные композиции: «Блокада Ленинграда», «Сталинградская битва», ко дню рождения Героя России Н. Смирнова подготовили композицию «Павшим воинам посвящается».

Изучение литературы в русской школе исторически имело решающее значение для воспитания подрастающего поколения, помогая определять жизненные ориентиры личности, утверждать основы национальной культуры. Уроки литературы — это уроки гражданственности, нравственности.

Мы все понимаем необходимость внутреннего преображения человека. Вне развития гуманистического сознания невозможен прогресс обще-

ства. Литература как предмет школьного изучения в решении этих задач играет первостепенную роль, поскольку именно искусство позволяет личностно присвоить потенциал культуры и влиять на сознание и поведение учеников школы.

Список литературы

1. В мире литературы. 10 кл. : учеб. для образовательных учреждений гуманитарного профиля / под ред. А. Г. Кутузова. — 4-е изд., стер. — М. : Дрофа, 2006.
2. Литература : программа по литературе для общеобразовательных учреждений. 5–11 кл. / под ред. Т. Ф. Курдюмовой. — 4-е изд., стер. — М. : Дрофа, 2006.
3. Оценка качества подготовки выпускников основной школы по литературе : сборник, 5–9 кл. / сост. Э. А. Красновский. — М. : Дрофа, 2001.
4. Программы общеобразовательных учреждений. Литература / под ред. В. Я. Коровиной. — 9-е изд. — М. : Просвещение, 2007.
5. Программы общеобразовательных учреждений. Программа литературного образования / под ред. В. Г. Маранцмана. — М. : Просвещение, 2006.

А. Я. Афиногенов, методист,
Н. Ю. Холодкова, нач. отдела методической работы
(г. Тула)

Профессиональное воспитание в условиях реального производства

Педагогический коллектив государственного профессионального образовательного учреждения Тульской области «Тульский колледж профессиональных технологий и сервиса» ясно понимает, что в настоящее время в России востребован высочайшего качества человеческий капитал. И речь не только об интеллектуальном богатстве специалистов разного уровня, их знаниях, образованности, владении новейшими научными и техническими методиками. Не менее важны и уровень их сознательности, их ценностные ориентиры и мотивация.

Важным условием подготовки таких специалистов является профессиональное воспитание в условиях реального производства.

Для работы в условиях реального производства нужен не столько специалист, знающий теорию, сколько практико-ориентированный специалист со сформированными профессиональными навыками, умениями, владеющий профессиональными приемами, способный сразу после выпуска из образовательного учреждения включиться в трудовой процесс предприятия.

С этой целью в нашем колледже сформирована практико-ориентированная образовательная среда, которая предполагает интеграцию целей, содержания и технологий профессионального образования, адекватных требованиям работодателей. Образовательный процесс в такой среде ак-

кумулирует задачи профессионального обучения и воспитания, ценностные ориентиры, а также соответствующее ресурсное обеспечение.

В колледже организована система непрерывной практики (начиная с младших курсов до выпуска) на базе действующих предприятий города Тулы, а также городов Белева, Одоева, Новомосковска (в них функционируют отделения и филиалы колледжа). В период практики на действующих предприятиях теория органично сочетается с практическими производственными процессами, приобретается опыт работы в производственном коллективе, знания переплавляются в умения и навыки. В таких условиях студент более успешно формируется и развивается как личность и специалист.

Важным условием качества профессионального воспитания в условиях действующего предприятия является понимание студентами их общественной значимости. Студент должен знать, что его труд представляет определенную общественную ценность, приносит пользу коллективу предприятия, обществу. Осознание студентами полезности своего труда имеет большое значение в их профессиональном воспитании. Мастера производственного обучения эту деликатную работу проводят продуманно, со знанием психологических особенностей каждого студента. В первый день практики мастера производственного обучения знакомят студентов с предприятием, проводят экскурсию, встречу с работниками коллектива, которые делятся своим профессиональным опытом, говорят о необходимости и значимости профессии. Это формирует у студентов уважение к людям этой профессии, готовность и способность добросовестно, сознательно выполнять работу, полезную обществу. Положительный опыт работы в условиях действующих предприятий накопили мастера производственного обучения М. А. Бобылева, Н. Н. Провоторова, Л. Н. Орлова, Г. И. Лебедева, Г. А. Лапшина, Е. Н. Никитина, А. С. Колесникова и др. Они действительно воспитывают «профессионалов с высокими личностными качествами» [1, с. 12].

Одним из ключевых моментов повышения качества профессионального воспитания и обучения специалистов среднего звена и квалифицированных рабочих является консолидация усилий бизнеса, профессионального образования и государства, усиление значимости общественных институтов в управлении системой профессионального образования.

С этой целью в колледже с 2006 года функционирует попечительский совет. В его состав входят представители органов государственной власти и работодателей. Возглавляет попечительский совет помощник президента Тульской торгово-промышленной палаты.

С помощью попечительского совета в настоящее время колледж заключил 180 долгосрочных договоров о производственной практике студентов с работодателями — социальными партнерами.

В нашем колледже созданы и освоены технологии и методики практико-ориентированной образовательной среды как основы эффективного форми-

рования профессиональных, социальных и личностных компетенций выпускников, включая опыт организации интеграционных процессов с работодателями. Развитая учебно-материальная база (наличие учебно-производственных предприятий), научно обоснованное методическое обеспечение образовательного процесса, создание оценочных модулей, их эффективное использование, реализация новых методик и технологий обучения, новых программ дополнительного образования являются определяющими факторами качественного профессионального воспитания и обучения.

Особое место в профессиональном воспитании занимает внеурочная деятельность студентов: участие в профессиональных клубах по интересам, конкурсах профессионального мастерства, научно-практических конференциях, мастер-классах, выставках кулинарной продукции и других мероприятиях.

О профессиональном образовательном учреждении судят по результатам деятельности его коллектива. Главным нашим результатом является качественная подготовка выпускников.

За последние три года все выпускники определились с дальнейшим жизненным путем — трудоустроены, продолжили обучение в вузах. Более 50 % выпускников защитили выпускные квалификационные работы на отлично и хорошо.

Выпускники колледжа 2015 года И. Пикалин, Ю. Нигматулина, А. Шамилова, М. Черноусов открыли свои индивидуальные предприятия.

Среди выпускников других лет — генеральный директор автосалона «Виста» (В. Наумов), управляющий рестораном «Китай-город» (Р. Мурсалимов), управляющая гипермаркетом «Линия» (С. Блинова), управляющий рестораном «Лисья нора» (А. Акимов), хозяйка салона-парикмахерской «Ульяна» (У. Фролова), шеф-повар ресторана «Башня» в г. Туле (В. Тихонов).

Наши студенты — победители и призеры олимпиад профессионального мастерства разного уровня.

Колледж входит в национальный реестр «Ведущие образовательные учреждения России», является лауреатом и дипломантом международных выставок «Российский образовательный форум» и «Образование и карьера — XXI век», лауреатом национальной премии Торговой промышленной палаты Российской Федерации в области предпринимательской деятельности «Золотой Меркурий», имеет другие награды.

В колледже дают хорошие знания и профессиональные умения, воспитывают человека — гражданина своей страны, учат создавать красоту и наслаждаться ею, формируют характер и чувство справедливости, учат творчески мыслить, думать. С точки зрения четвертого педагогического измерения — измерения духовности — педагогический коллектив колледжа направляет волю студента на добрые дела.

В настоящее время в колледже обучаются более 100 человек. Колледж ведет подготовку специалистов для работы в сфере торговли, общественно-

го питания, сфере услуг, малого и среднего бизнеса, профессионального образования в соответствии с потребностями рынка труда Тульской области; имеет лицензию на реализацию 65 основных профессиональных образовательных программ и 13 дополнительных. На базе колледжа функционирует Центр прикладных квалификаций как его структурное подразделение.

Анализируя результаты деятельности колледжа за последние три учебных года, можно сделать вывод, что в колледже создана практико-ориентированная среда для качественного профессионального обучения.

В Тульском колледже профессиональных технологий и сервиса работает дружный, инновационный коллектив, который полон творческой энергии и находится в постоянном поиске и развитии.

Список литературы

1. Кругликов Г. И. Воспитательная работа мастера профессионального обучения : учеб. пособие для студ. учреждений сред. проф. образования / Г. И. Кругликов. — 3-е изд., стер. — М. : Академия, 2011. — 160 с.

Е. П. Бебнева, учитель
(г. Кинель, Самарская обл.)

Диагностика результатов воспитания обучающихся подростков в деятельности классного руководителя

Профессионально организуя процесс воспитания обучающихся подростков, классный руководитель постоянно осуществляет диагностику результатов этого процесса. Значение диагностики классным руководителем результатов воспитания состоит в том, что диагностика позволяет определить достигнутые результаты, скорректировать исследуемый процесс воспитания, внести в него необходимые дополнения, изменения; сохранить позитивный опыт воспитания; определить новые перспективы воспитания [2; 3]. Воспитание обучающихся мы рассматриваем как процесс целенаправленно, профессионально и системно организованного развития, которое проявляется в новых знаниях и представлениях обучающихся (когнитивное развитие), освоенных практиках позитивного взаимодействия (коммуникативное развитие) и накопленном опыте самостоятельной деятельности (праксиологическое развитие) [4].

Диагностика результатов воспитания обучающихся подростков опиралась на теоретико-методологические исследования, концептуальные идеи и положения теории деятельности (К. А. Абульханова-Славская, Б. Г. Ананьев, А. Г. Асмолов, Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, Д. И. Фельдштейн, Г. И. Щукина), аксиологии образования (М. С. Каган, В. П. Тугаринов), теории развития личности в социуме (Л. И. Божович,

Л. С. Выготский, Н. Ф. Талызина), психологии развития потребностей, способностей, умений (Г. Ю. Айзенк, В. Н. Дружинин, М. А. Холодная), особенностей подростков как активно самореализующихся субъектов (Т. К. Ахаян, Е. И. Тихомирова, Д. И. Фельдштейн), целенаправленного, цельного и системного процесса воспитания подростков (С. Х. Кадырова, Е. Л. Миронова, Т. Н. Титова, Е. И. Тихомирова, С. Е. Шабалкина).

На основе анализа научных работ (Т. К. Ахаян, Л. И. Божович, Б. З. Вульфов, Л. С. Выготский, Д. И. Фельдштейн) мы рассматриваем диагностику как условие успешной организации воспитательного процесса. Диагностика результатов воспитания выполняет следующие основные функции: результативно-фиксирующую (позволяет обнаружить и зафиксировать полученные результаты воспитания), процессуально-корректировочную (обеспечивает корректировку процесса воспитания), опытно-прогностическую (способствует сохранению позитивного опыта воспитания и составлению прогноза на развитие этого процесса с учетом результатов диагностики). В процессе своей деятельности классный руководитель учится на основе диагностики результатов воспитания принимать обоснованные педагогические решения.

Сотрудничая с научно-исследовательской Лабораторией субъектной самореализации и инновационных технологий Самарского государственного социально-педагогического университета (ЛаСС СГСПУ, заведующая — доктор педагогических наук, профессор Е. И. Тихомирова), мы разработали программу и основные направления диагностики результатов воспитания обучающихся подростков в школе-интернате. В программе сформулирована цель, определены задачи, функции диагностики результатов воспитания в деятельности классного руководителя; обозначены место и роль диагностики результатов воспитания в деятельности классного руководителя в процессе решения задач индивидуально-группового воспитания и развития подростков, поддержке активности, инициативы, самостоятельности, креативности, позитивности обучающихся подростков.

Проводимые нами совместно с ЛаСС СГСПУ исследования организуются с использованием различных методик диагностики результатов воспитания: анкетирования, беседы, деловых игр, интервью, креативно-коммуникативных экспериментальных ситуаций, наблюдения, тестирования, естественного эксперимента. По мнению педагогов-практиков, наиболее доступным для классного руководителя в процессе диагностики результатов воспитания обучающихся подростков является наблюдение, которое позволяет увидеть реальное поведение подростков в естественных условиях познания, общения, деятельности. В нашей исследовательской практике диагностика организована как процесс лонгитюдного (в течение трех лет) включенного наблюдения классным руководителем за результатами воспитания обучающихся подростков 5, 6, 7-го классов школы-интерната. Фиксирование результатов лонгитюдного включенного наблюдения осу-

ществлялось классным руководителем в своем дневнике наблюдений, который велся на протяжении трех лет. Включенное лонгитюдное наблюдение дает возможность классному руководителю увидеть подростков в естественных условиях, а также в различных специально организованных или спонтанно возникающих ситуациях, в процессе действия и взаимодействия, сотрудничества или соперничества, сопереживания и содружества. Известно, что интересный опыт фиксирования результатов наблюдения представлен в работах Я. Корчака, А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинского, которые регулярно вели записи о своих воспитанниках.

Приведем пример диагностики результатов воспитания обучающихся подростков на основе включенного наблюдения в естественной ситуации «поход», когда подростки 6-го класса принимали участие в реально организованном походе. На основе анализа научных работ составлен план включенного наблюдения, изучалась готовность подростков к активному действию, позитивному взаимодействию, сотрудничеству, взаимопомощи, цивилизованному соперничеству [1; 2; 5].

Результаты включенного наблюдения за поведением подростков, их взаимодействием и деятельностью во время похода позволили установить, что обследованные подростки пока еще не имеют опыта активного, самостоятельного взаимодействия в процессе решения возникающих задач в коллективной деятельности, в ситуации «обустройство территории». В частности, проявилось неумение подростков самостоятельно объединяться для совместной деятельности. Приведем выдержки из дневника классного руководителя, осуществляющего включенное наблюдение за проявлением подростками 6-го класса умений взаимодействовать и действовать в специально организованной ситуации «поход»: «В целом поход удался, подростки остались довольны, радовались тому, что все вместе интересно провели время. По опыту знаю, что поход — всегда для подростков радостное событие. Поразмышляю о том, довольна ли осталась этим походом я? Что увидела? Чему удивилась? О чем задумалась? О многом хочется рассказать самой себе. Итак, мы прибыли на место, возникла задача обустроить место, поставить палатку. Наблюдаю за тем, как подростки самостоятельно действуют и взаимодействуют, когда есть общая задача. Вначале инициативных, самостоятельных действий у подростков нет, есть ожидание того, что скажет классный руководитель. Осознанно молчу, жду, делаю вид, что занята своими делами. Подростки присели, объединившись в маленькие группы “кому с кем комфортно”, переговариваются, посматривают изредка на меня. Попыталась сама волевым решением объединить группы подростков для того, чтобы начать ставить палатки, — не получилось. Решила отпустить ситуацию, я не на уроке. Жду. Инициативу проявили сами подростки-инициаторы (два человека), они начали пытаться самостоятельно ставить палатки.

Наблюдение за ситуацией “ставим палатку” показало, что подростки в этой ситуации не сразу могут сориентироваться, так как у них пока нет

практических умений, они не умеют самостоятельно действовать и взаимодействовать, поэтому опасаются попасть впросак, стать неуспешными, подвергнуться осуждению окружающих. Наблюдаю, что будет дальше, не навязываю свою помощь. Спасает положение Иван М.: начинает организовывать подростков, чтобы всем сообща самостоятельно ставить палатку. Вижу, что остальные подростки пока наблюдают. Как всегда, активно начинают действовать, поддерживать мальчиков девочки: помогают инициаторам две Александры, Алена Д. Интересно, как Александр А. пристально наблюдает за действиями Ивана М., а вот Игорь и Дарья Н. уже тоже начали помогать ставить палатку. Остальные подростки продолжают наблюдать: одни — заинтересованно (пять человек — готовы помогать), другие — оценивающе (три человека — готовы дать совет), третьи — иронично (два человека — критикуют, подтрунивают), четвертые — философски (три человека — рассуждают о том, что если бы... то...). Итог рефлексии результатов включенного наблюдения позволил увидеть то, чему нужно научить подростков; кто есть кто в неординарной ситуации; от чего нужно мне обязательно отучиться в работе с подростками». В процессе проведения включенного наблюдения использована авторская методика Е. И. Тихомировой «Наблюдение и рефлексия достижений воспитания» [5].

Таким образом, фиксируя постоянно педагогические факты, анализируя их, классный руководитель осуществляет диагностику результатов воспитания обучающихся подростков, корректирует свою воспитательную деятельность, определяет перспективы успешного развития процесса воспитания.

Список литературы

1. Выготский Л. С. Педология подростка / Л. С. Выготский // Собр. соч. : в 6 т. Т. 4. — М., 1984. — С. 6–37.

2. Кох В. Р. Необходимость развития творческой и исследовательской культуры педагога [Электронный ресурс] / В. Р. Кох. — Режим доступа: http://psyhology/snauka.ru/2012/11/1217 (дата обращения: 17.03.2016).

3. Макаон Е. В. Исследовательская культура как показатель готовности педагога к инновациям [Электронный ресурс] / Е. В. Макаон. — Режим доступа: http://archivenbuv.gov.ua/portal/soc_Gum/Go/2012-2 (дата обращения: 10.03.2016).

4. Тихомирова Е. И. Социальное воспитание как фактор продуктивной самореализации личности / Е. И. Тихомирова, Д. С. Тихомирова // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. Серия «Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика». Специальный выпуск. — 2007. — Т. 13. — С. 129–133.

5. Тихомирова Е. И. Разработка и внедрение технологий личностного развития обучающихся в образовательном учреждении в социально-гуманитарном контексте / Е. И. Тихомирова // Социально-гуманитарные технологии личностного развития : материалы всерос. науч.-практич. конф. с междунар. участием / под ред. Е. И. Тихомировой. — СПб. ; Самара : АсГард, 2011. — С. 170–176.

А. А. Безносюк, доктор философии, профессор
(г. Киев, Украина)

Контекстное обучение при подготовке современного учителя

Источниками теории и технологий контекстного обучения являются, во-первых, теоретическое обобщение многообразного практического опыта инновационного обучения, во-вторых, понимание смыслообразующего влияния предметного и социального контекстов будущей профессиональной деятельности студента на процесс и результаты его учебной деятельности, в-третьих, деятельностная теория усвоения социального опыта, развитая в отечественной психологии и педагогике [1, с. 228].

В контекстном обучении выделены три базовые формы деятельности студентов и множество промежуточных, переходных от одной базовой формы к другой.

К ***базовым*** относятся:

— *учебная деятельность академического типа,* классическим примером которой является информационная лекция; здесь имеет место исключительно передача преподавателем информации студентам. Однако уже на проблемной лекции или семинаре-дискуссии намечаются предметный и социальный контексты будущей профессиональной деятельности: моделируются действия специалистов, обсуждающих теоретические, противоречивые по своей сути вопросы и проблемы;

— *квазипрофессиональная деятельность,* моделирующая в аудиторных условиях и на языке наук условия, содержание и динамику производства, отношения занятых в нем людей, как это имеет место, например, в деловой игре и других игровых формах контекстного обучения;

— *учебно-профессиональная деятельность,* где студент выполняет реальные исследовательские (УИРС, НИРС, подготовка и защита дипломной работы) или практические (производственная практика) функции. Оставаясь учебной, работа студентов по своим целям, содержанию, формам и технологиям оказывается фактически профессиональной деятельностью; полученные ранее знания выступают здесь ее ориентировочной основой. На этом этапе завершается процесс трансформации учебной деятельности в профессиональную.

Находясь с самого начала в деятельностной позиции, студенты получают в контекстном обучении все более развитую практику использования учебной информации в качестве функции средства регуляции собственной деятельности. Это обеспечивает органичное вхождение молодого специалиста в профессию, значительно сокращает период его предметной и социальной адаптации на производстве [1, с. 240].

Проблемная ситуация во всей ее предметной и социальной неоднозначности и противоречивости выступает в контекстном обучении основной единицей его содержания. Если решение задач осуществляется студентами строго индивидуально, монологично, то разрешение проблемных ситуаций и проблем предполагает организацию диалогического общения и межличностного взаимодействия, которые выступают необходимыми условиями развития мышления и других высших психических функций.

Вспомним классическое, постоянно цитируемое, но далеко не всегда реализуемое в образовательном процессе положение Л. С. Выготского: «Всякая функция в культурном развитии появляется на сцену дважды, в двух планах, сперва — социальном, потом — психологическом, сперва между людьми как категория интерпсихическая, затем... как категория интрапсихическая» [2, с. 197–198].

Если и начинать подготовку специалистов совместно с заказчиком, используя теорию контекстного обучения, то схема «школа — педвуз» идеальна, так как Министерство образования и науки есть одновременно и «потребитель», и «изготовитель».

На базе Кременецкой областной гуманитарно-педагогической академии им. Тараса Шевченко проходил форум Ассоциации руководителей школ Украины, присутствовали директора школ из многих регионов Украины. Выступая перед ними, я спросил, согласны ли они во время обучения в вузе планировать, готовить смену, не формально в виде практик, а персонально учителя для своей школы? Все поддержали идею.

Но сколько новаторских педагогических идей было похоронено в прошлом! У нас не очень хотят изменений, кивая на загруженность, финансирование и так далее.

Но эти идеи не совсем новы: еще в 1960-е годы подготовкой в течение всего обучения вместе с вузами занимались в КБ космических кораблей С. П. Королева, а в наше время особенно активное участие в подготовке специалистов принимают заказчики европейских и американских компаний, а они не привыкли выбрасывать деньги на ветер.

Приведем пример новых подходов к обучению в Германии. В качестве успешной модели такого образования в Германии выступает так называемое двойное образование. Немецкая модель управления качеством образования включает две основные оценочные системы: 1) текущий мониторинг качества образования и 2) оценку «периода полураспада знаний». На самом деле эта концепция, основанная на 35-летней истории успеха и тесной интеграции теории и практики, перешла в высшую форму получения образования. Эта форма практического комплексного подхода является отличной детерминантой трудоустройства: 80–90 % студентов получают постоянное место работы после окончания учебы. Одним из ярких представителей такой формы образования является университет Мангейма [3].

Университет Мангейма является первым университетом кооперативного образования (три месяца обучения в университете, три — на предприятиях и в компаниях) и возглавляет рейтинг престижных университетов Германии, его выпускники становятся ведущими бизнесменами и представителями администрации в регионе Баден-Вюртемберг. На успешную концепцию кооперативного образования в Мангейме нацелено более 2000 предприятий и компаний, которые участвуют в процессе образования с практической стороны, направляя своих сотрудников на обучение. Подытоживая описанную выше систему образования, его можно охарактеризовать следующим девизом: «Из практики для практики» [3, с. 6–17].

Мы предлагаем (рис. 1) следующую модель контекстного обучения учителя.

Рис. 1. **Модель подготовки учителя**

Рассмотрим, что же изменяется в подготовке.

Совместно с руководителями школы, вуза и на основе пожеланий студентов в будущем работать в соответствующей школе составляется индивидуальная программа подготовки, в которой активное участие с первого дня принимают учителя школы (как в школе, так и на некоторых практических занятиях в вузе). Таким образом, школа наряду с вузами участвует в подготовке своего будущего учителя.

В школе подготовкой учеников и особенно методической подготовкой учителей занимаются преподаватели вузов. Это не ново, в Узбекистане

даже доктора наук, профессора 2–4 часа в неделю читают лекции в колледжах, начальники цехов, мастера с предприятий проводят практические занятия со своими будущими сотрудниками.

Всего 2 часа в неделю дают преподавателю возможность не только научить чему-либо, но и увидеть реалии школы (многие преподаватели педвузов далеки от сегодняшнего дня школьной жизни), так же и учитель школы, побывав на практических занятиях в вузе, не только отдает, но и приобретает новые знания.

Студент старших курсов активно участвует в школьной жизни и, завершая обучение в вузе, становится готовым учителем, знающим коллектив школы, учеников, и мастером своего дела.

Главное в такой схеме — совместное желание, возможности ректора и профессорско-преподавательского состава вузов, директора и учителей школ участвовать в этом процессе.

Живя и учась по-новому, только вместе, заказчик, вуз и студент способны подготовить специалиста, который будет удовлетворять реалиям дня сегодняшнего и будущего.

Список литературы

1. Вербицкий А. А. Категория «контекст» в психологии и педагогике / А. А. Вербицкий, В. Г. Калашников. — М. : Университетская книга, 2010. — 300 с.

2. Выготский Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. — 5-е изд., испр. — М. : Лабиринт, 1999. — 352 с.

3. Schaefer M. Hochschulbildung im 21. Jahrhundert / neue innovative Wege / M. Schaefer, A. Galkowski, O. Getman // Journal L'Association 1901 «SEPIKE», 2014. — Osthofen, Deutschland; Poitiers, France, Los Angeles, USA. — P. 6–17.

А. Е. Белоусов, директор техникума
(г. Улан-Удэ)

Профориентация как средство преодоления разрыва между школой и профессиональным образованием?

Профориентационная проблематика достаточно обширна и в какой-то степени является стержневой при рассмотрении любых вопросов, связанных с профессиональным образованием, его качеством, педагогической и социально-экономической результативностью. Развитие и воплощение в практику идей непрерывного образования (в англоязычных источниках — *Life Long Learning,* образование на протяжении всей жизни) заставило пересмотреть традиционные подходы к профориентации. Профессиональная ориентация рассматривается как система средств, обеспечивающих сопровождение профессионального самоопределения личности. При этом

все больший акцент делается на непрерывности, перманентности самого процесса профессионального самоопределения. Необходим серьезный пересмотр подходов, сложившихся в отечественной практике профориентационной работы на уровнях общего и среднего профессионального образования. Существующий институциональный разрыв со школой составляет существенную угрозу для развития (и более того, для сохранения) системы среднего профессионального образования.

Целый ряд причин препятствуют взаимодействию общеобразовательных школ с профессиональными образовательными организациями по вопросам профессиональной ориентации школьников. Во-первых, это нормативно-подушевое финансирование, подталкивающее школы к сохранению численности обучающихся на этапе перехода от основного среднего к полному среднему образованию. Во-вторых, сохраняющееся в обществе негативное отношение к довузовскому профессиональному образованию и родительский «вузоцентризм», на что, в свою очередь, ориентируется и общеобразовательная школа с целью повышения собственной привлекательности. В-третьих, «знаниевая» образовательная парадигма, на основе которой строится содержание общего образования и отбираются используемые в школе педагогические технологии и которая находится в противоречии с основными принципами практико-ориентированного обучения, реализуемого в системе среднего профессионального образования (СПО).

На разрешение обозначенной проблемы было нацелено проведенное нами исследование, одним из центральных результатов которого стало формирование набора *принципов организации непрерывного сопровождения профессионального самоопределения обучающихся на этапе институционального перехода из школы в организацию СПО*.

Принцип систематичности и продолжительности в сопровождении профессионального самоопределения содержательно раскрывает базовое понятие «непрерывность». Процесс сопровождения профессионального самоопределения обучающихся должен исходить из признания целостности и неразрывности процесса самоопределения, что требует неизбежного отказа от «мероприятийного» подхода, от «быстрых» форм профориентационной работы. Напротив, необходима планомерная, систематическая работа, основанная на идее развития субъекта самоопределения, что предполагает совместное с педагогом (или профконсультантом) прохождение разных этапов такого развития. Такая работа требует обеспечения единства учебно-воспитательных процессов общего и профессионального образования, в том числе в части сопровождения профессионального самоопределения обучающихся (единые цели и задачи, единые подходы и принципы, единые критерии оценки результата, дифференцированные по возрастным этапам или уровням).

Отметим, что даже мероприятия, связанные с рекламой тех или иных востребованных профессий или специальностей, реализуемые на основе принципа систематичности и продолжительности, уже перестают быть ре-

кламой или простой профпропагандой, а приобретают характер широкого и планомерного профессионального информирования, расширяя информационное пространство оптантов и свободу их выбора.

Принцип интеграции предполагает объединение усилий всех субъектов процесса сопровождения профессионального самоопределения с целью достижения непрерывности и повышения качества указанного процесса. Данный принцип инструментально обеспечивает рассмотренный выше принцип систематичности и продолжительности. При этом интеграция должна быть реализована на двух уровнях [1]: на микроуровне должны быть объединены усилия всех непосредственных участников процесса психолого-педагогического сопровождения профессионального самоопределения; на макроуровне необходим переход от локального и отраслевого решения профориентационных проблем к сетевому и межведомственному.

Принцип открытости и мультипрофессионализма требует ориентации обучающихся не только на один конкретный вид профессиональной деятельности (профессию, специальность), но и на более или менее широкий набор альтернативных траекторий, включая возможные запасные варианты (возможность продолжения образования — в вузе или по программам дополнительного профессионального образования, а также самозанятости). С организационной точки зрения это требует развития механизма индивидуальных образовательных программ и индивидуальных учебных планов, обеспечивающих вариативность содержания образования и открытость профессионально-образовательного выбора.

Принцип партнерства предполагает «добровольное взаимодействие ради достижения общих (или близких) целей и совместного решения проблем на основе взаимоуважения и признания равных прав субъектов (участников) взаимодействия» [4; 5] в процессе сопровождения профессионального самоопределения. Реализация данного принципа призвана исключить ситуации как авторитарного давления на профессиональный выбор обучающегося со стороны кого бы то ни было, так и манипуляции его сознанием с целью добиться определенного решения.

Принцип персональности и адресности ориентирует на индивидуальный подход к каждому обучающемуся, на учет их ценностных ориентаций, индивидуальных потребностей и персональных запросов, других личностных особенностей, состояния здоровья, семейной ситуации и т. д. В зависимости от этих особенностей осуществляется выбор образовательных технологий, содержательных модулей, консультативной помощи и т. д. Реализация принципа адресности и персональности позволяет раскрыть субъективные качества конкретного подростка, что выступает условием его успешного самоопределения [2]. Грамотно выстроенные личностно ориентированные отношения организации СПО со школьниками и их семьями становятся своего рода гарантией превращения потенциальных абитуриентов в реальных студентов, осваивающих программы СПО.

Принцип позиционности участников процесса сопровождения профессионального самоопределения предполагает придание ему игрового или квазипрофессионального характера (то есть характера имитационной, деловой или ролевой игры). Данный принцип является конкретизацией предыдущего, поскольку развитие субъектной позиции обучающегося в процессе профессионального самоопределения опосредуется его включением в ролевые позиции (выбирающего, принимающего решение, а также специалиста, профессионала, эксперта и т. д.) [3]. Тот обучающийся, который вошел в роль и принял ее ценности, уже не играет, а проживает эту роль, становится ее носителем.

Принцип привлекательности и нестандартности требует использования творческого подхода и ярких, привлекательных форм при организации профориентационной деятельности, особенно массовых и групповых мероприятий. При демонстрации оптантам и их родителям образцов профессиональной деятельности, профессионального оборудования и т. п. необходима демонстрация наилучших образцов и лучших практик. Позитивная эмоциональная окрашенность, хорошее впечатление в сочетании с творческим подходом способствуют тому, что профессиональный выбор приобретает характер не выбора из двух (или нескольких) зол, а выбора между хорошим и лучшим. В свою очередь, сама профориентационная деятельность приобретает выраженный гуманистический характер и становится максимально эффективной.

Реализация рассмотренных принципов выступает необходимым, но недостаточным условием, обеспечивающим непрерывность сопровождения профессионального самоопределения обучающихся на этапах общего и среднего профессионального образования. В качестве других условий можно обозначить:

— организацию системы социального партнерства профессиональной образовательной организации с общеобразовательными школами и организациями дополнительного образования детей;

— внедрение управленческих механизмов, обеспечивающих координацию различных направлений деятельности профессиональной образовательной организации по сопровождению профессионального самоопределения разных категорий обучающихся (целевая программа, управленческий мониторинг);

— оценку образовательной результативности сопровождения профессионального самоопределения обучающихся путем определения уровня сформированности определенных целевых компетенций (компетенций профессионального самоопределения).

В настоящее время внедрение обозначенных условий осуществляется нами на базе ГБОУ СПО «Бурятский республиканский индустриальный техникум» (г. Улан-Удэ), который с 2014 года является экспериментальной площадкой Федерального института развития образования по теме «Непрерывное организационно-педагогическое сопровождение профес-

сионального самоопределения обучающихся в условиях взаимодействия общеобразовательных и профессиональных образовательных организаций». Ожидаемые результаты экспериментальной работы:

— повышение уровня сформированности компетенций профессионального самоопределения у абитуриентов, студентов и выпускников техникума;

— повышение степени удовлетворенности студентов избранной профессией/специальностью СПО;

— улучшение успеваемости студентов и снижение показателей их отчисляемости;

— увеличение доли выпускников техникума, трудоустраивающихся на работу по специальности.

Список литературы

1. Блинов В. И. Организационно-педагогическое сопровождение профессионального самоопределения обучающихся в условиях непрерывности образования / В. И. Блинов // Профессиональная ориентация в современной России: задачи, содержание, технологии : материалы 2-го междунар. совещ. (Москва, 12–13 ноября 2013 г.). — Вып. 3. — М. : ФИРО, 2013. — С. 5–19.

2. Гиль С. С. Педагогические условия самореализации подростков : дис. ... канд. пед. наук / С. С. Гиль. — Екатеринбург, 1995. — 150 с.

3. Пряжников Н. С. Профессиональное и личностное самоопределение / Н. С. Пряжников. — М. : Изд-во Института практической психологии ; Воронеж : МОДЭК, 1996. — 256 с.

4. Чистякова С. Н. Новые подходы к формированию профессионального самоопределения школьников в условиях непрерывного образования / С. Н. Чистякова // Школа и производство. — 2013. — № 1. — С. 9–12.

5. Чистякова С. Н. Новые подходы к формированию профессионального самоопределения школьников в условиях непрерывного образования / С. Н. Чистякова // Школа и производство. — 2013. — № 2. — С. 3–6.

Г. Ю. Беляев, к. пед. н., чл.-корр. АПСН
(г. Москва)

Ретроинновации в сфере образования и их влияние на воспитание как общественное явление

Сфера классического проявления культурных (культурно-поведенческих) стереотипов — это традиция (лат. *tradere* — тащить, передавать). Быт, уклад, нравы, обычаи, обряды, ритуалы, церемонии и церемониалы — это внешние формы и проявления культурных стереотипов. Очень характерен в этом смысле девиз частных школ английской традиции общественно-государственного воспитания: «*Manners makyth man*» — «Манеры делают

(создают, задают, лепят, формируют) человека», его характер и менталитет, ум, «нрав и совесть». Именно традиции в сфере воспитания задают смыслы эстафете поколений и позволяют на личностном уровне индивидуализировать процессы присвоения ценностей и смыслов и национальной, и международной и всемирной культуры. Традиции в сфере воспитания являются, пожалуй, самым существенным компонентом любой исторически сложившейся целостной национальной культурной традиции (это весьма характерно, например, для таких локальных образовательных феноменов, как историко-культурные, педагогически устойчивые традиции Великобритании и Японии). Это характерно и для российской традиции просвещения и образования, для культурного портрета российской школы.

Любую педагогическую традицию составляют компоненты педагогического наследия и ценного педагогического опыта. Это компоненты духовно-практические (смыслы, ценности, идеалы, идеи). Это и компоненты предметно-практические (идеи, методы, формы, технологии). Все эти компоненты передаются от поколения к поколению и сохраняются в течение (относительно) длительного времени — от нескольких столетий (классно-урочная система Коменского) до нескольких десятилетий (методика коллективных творческих дел (КТД), педагогические мастерские и т. п.). Характер педагогических традиций диалектичен. Педагогические традиции живут накопленным опытом предыдущих поколений обучающих и обучающихся, воспитателей и воспитанников. Однако именно традиции являются своеобразным инкубатором инновационных подходов к решению педагогических проблем. Новые социокультурные требования с необходимостью порождают и новые идеи, которые отражают новые ориентации культуры. В сфере образования ценности и смыслы проецируются уже в качестве педагогических задач. Каждая традиция была когда-то инновацией, внедренным новшеством жизни. Известно, что *новация* — это новшество, новая идея, выработанная под влиянием изменяющихся условий жизнедеятельности и существующая до поры до времени «сама в себе» (на бумаге, в проекте, в чертеже). Встраиваясь в сложившиеся стереотипы культурной деятельности, новации (идеи, методы, формы организации) становятся инновационным компонентом педагогической традиции, в конечном счете развивая ее, изменяя или прекращая.

Социально-педагогическая реальность обладает удивительным свойством реанимировать какие-либо черты и признаки, казалось бы, давно утраченного прошлого. Иногда традиция в сфере воспитания может вернуться в виде так называемой ретроинновации. Ретроинновация в сфере воспитания — это нововведение прежнего, когда-то бывшего успешным опыта воспитания (государственного, общественного, общественно-конфессионального, частного (*private*) или семейного), в какой-то мере переосмысленного с учетом социальных и культурных условий современного общества и адаптируемого сегодня к системе современного среднего, высшего, дополнительного

или профессионального образования. Например, возвращение в образовательное пространство страны гимназий, гимназического образования, гимназического воспитания означает социально-педагогическое осмысление результата образования с учетом переключения механизмов социокультурной трансляции на ценности и смыслы традиции, охватывающей как минимум два столетия культуры российского просвещения. Со временем новации интегрируются в нечто целое, органичное национальной традиции культурного менталитета, выстраиваясь в логике ассимиляции традициями большого общества. Тогда и начинаются ретроинновации. Их примерами полон XIX век. Так, например, инновации эпохи Петра Великого, ассимилируясь с осевой линией развития русской национальной культуры, несколько раз перевоплощались (как Навигацкая школа (XVIII в.) — в Морской корпус (XIX в.) и в Морской корпус Петра Великого — Санкт-Петербургский военно-морской институт (XXI в.)), формируя российскую национальную традицию Нового и Новейшего времени — по целям, ценностям, средствам и методам обучения и воспитания кадет. Восстановление кадетских корпусов — современная ретроинновация в системе образования, причем редкой особенностью этой ретроинновации является реальная живая связь времен СССР и Российской империи в процессе, формах и результатах патриотического, нравственного, этического и профессионального воспитания: воспитательный компонент активно использует традиции суворовских и нахимовских училищ, созданных в годы Великой Отечественной войны «наподобие прежде существовавших кадетских корпусов» (из постановления Совнаркома СССР 1943 года) для подготовки и воспитания офицерских кадров младшего комсостава для армии и флота (гардемаринов Новейшего времени — мичманов и лейтенантов флота России).

Восстановление (возвращение к новой, изменившейся социокультурной реальности) структур и традиций гуманитарных гимназий или, например, воскресных школ является убедительным симптомом подобной «восстановительно-инновационной» регенерации социально-педагогической реальности. Однако эта регенерация временами и местами протекает крайне неоднозначно, причем в новых, видоизмененных, модифицированных исторических условиях, когда факторы, вызванные к жизни этой реальностью (то есть социальной практикой), становятся и мотором, и следствием инновационных преобразований в этой социально-духовной сфере.

Это происходит в силу специфики педагогики именно как науки, порожденной практикой и — порождающей практику, способную конструировать социально-педагогическую реальность, причем иногда — с опережением, и притом значительным опережением существующей социальной действительности, так сказать, проектно. Проектирование и моделирование играют в педагогике, и особенно в теории воспитания, чрезвычайно большую роль, впитывая, перерабатывая и направляя в будущее именно те инновации, которые проявляются в социуме даже как относительно

слабые тенденции (Царскосельский лицей пушкинского времени). Примерами этого также могут служить социально-педагогические практики Р. Оуэна, Н. С. Грундтвига, А. С. Макаренко, Я. Корчака, В. А. Караковского и др. Такие практики становятся воспитательными системами. В них неизбежно проявляются стабилизирующие, стимулирующие и провоцирующие тенденции [1].

Гимназии во многих своих аспектах восстанавливают традиции классического образования, особенно это характерно для так называемых языковых гимназий с преподаванием нескольких иностранных языков на высоком уровне трудности (например, Государственная столичная гимназия, гимназия № 1205, гимназия № 1215 и др.). Соответствует традициям в общих чертах и воспитательный компонент такого гимназического обучения. Интересно, что современные лицеи в значительной мере ориентированы не на классическое образование, а на систему профессиональной подготовки кадров и профессиональное образование. По существу, это преобразование уже имевшихся тенденций в образовании применительно к специальным техникумам и профессионально-техническим училищам, добившимся высоких показателей в специализированной профессиональной подготовке обучающихся, ориентированных на продолжение обучения в системе высшей школы. Содержание ретроинновации как в отдельных звеньях системы образования, так и в сфере воспитания часто меняется на уровне целей и задач, хотя и восстанавливается на уровне базовых ценностей (личностный подход, углубление гуманитарной составляющей, активное использование традиционных и новых элементов образовательной среды или системы, напоминающей или восстанавливающей прежнюю традицию) [3].

Значение общественного воспитания в процессе формирования национально-государственной идентичности граждан первостепенно в приоритетах политики любого государства, оно является целеполагающим фактором эстафеты поколений и создания образа будущего страны. Ни одно государство мира, ни одно общество, считающее себя гражданским, не может существовать без установочных общегражданских идеалов, связывающих в единое ценностно-смысловое целое настоящее, прошлое и будущее народа. В Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России патриотизм определяется как «чувство и сформировавшаяся позиция верности своей стране и солидарности с ее народом», а «национальное самосознание (идентичность) — разделяемое всеми гражданами представление о своей стране, ее народе, чувство принадлежности к своей стране, народу. Основу национальной идентичности составляют базовые ценности и общая историческая судьба» [2]. Здесь основа национального консенсуса в решении проблемы формирования национально-государственной идентичности, и вряд ли целесообразно подвергать данный тезис сомнению. В этом, по главному счету, и заключен глубинный смысл ретроинноваций в деле общественного и государственного воспитания.

Список литературы

1. Динамика традиций и инноваций в современной теории воспитания: опыт системного анализа : сб. науч. тр. / под ред. И. Д. Демаковой, Д. В. Григорьева, Е. И. Соколовой. — М. ; Тверь : Виарт, 2011. — 148 с. — С. 26–41.
2. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://mosmetod.ru/metodicheskoe-prostranstvo/nachalnaya-shkola/inklyuzivnoe-obrazovanie/fgos/kontseptsiya-dukhovno-nravstvennogo-razvitiya-i-vospitaniya-lichnosti-grazhdanina-rossii.html (дата обращения: 26.03.2016).
3. Полисубъектность воспитания как условие конструирования социально-педагогической реальности : сб. науч. тр. / ред. Н. Л. Селиванова. — М. : ИТИП РАО, 2009. — С. 48–52.

В. И. Блинов, д. пед. н., профессор,
И. С. Сергеев, к. пед. н.
(г. Москва)

Движение WorldSkills Russia как инструмент профориентации: выгоды и риски

С момента вхождения Российской Федерации в международное движение WorldSkills International (2012 год) в регионах России осуществляется активное продвижение конкурса профессионального мастерства WorldSkills (в последнее время получившего, по рекомендации Президента РФ В. В. Путина, название «Молодые профессионалы»). При этом конкурсы WorldSkills позиционируются как наиболее современное, наиболее эффективное и едва ли не исчерпывающее средство профориентации.

В какой степени это соответствует реальности?

В современном понимании *профессиональная ориентация* — это система сопровождения профессионального самоопределения обучающихся, обладающая комплексным, многосторонним, многоуровневым характером [2]. В эту систему в качестве неотъемлемых элементов входят профессиональное информирование, обучение самоопределению, профдиагностика, профконсультирование, профпропаганда, практико-ориентированное сопровождение профессионального выбора и ряд других направлений работы с детьми и молодежью. Вполне очевидно, что конкурсное движение «Молодые профессионалы» (WorldSkills Russia) — это достаточно мощное и эффективное *средство профессиональной пропаганды*, то есть не более чем один из многих элементов системы профессиональной ориентации. Не будучи дополнена другими элементами, эта отдельно взятая часть системы будет работать вхолостую.

Сама по себе профпропаганда способна формировать лишь *внешнюю, относительно неустойчивую мотивацию профессионального выбора*. Под-

росток выбирает профессию под влиянием пропаганды (какой бы красивой, эффектной и притом хорошо замаскированной она ни была) лишь потому, что эта профессия кажется ему (или его родителям) престижной или статусной, модной или крутой, *а не потому, что это его собственный, самостоятельный и ответственный, выношенный и «выстраданный» выбор*.

Профориентация, основанная на профпропаганде (и WorldSkills Russia здесь не исключение), предполагает разрешение основного противоречия профориентации между человеком и экономикой (технологией) «простым» способом — в пользу экономики (технологии). В этом случае профориентация видится как воздействие на личность в направлении, определенном либо сегодняшней конъюнктурой рынка труда, либо прогнозами развития технологий. Подобный подход может быть назван технократическим, бихевиористским или манипулятивным. Вместо растущей и развивающейся человеческой личности, выбирающей в ходе профессионального выбора свою судьбу, перед нами всего лишь будущий работник, выступающий своего рода приложением к современным технологиям и средствам производства. Под влиянием профориентации ему нужно выбрать, «приложением» к чему именно ему предстоит стать.

Так выглядит схема профессиональной ориентации, построенной на основе конкурсов WorldSkills Russia, в том случае, если она не дополнена другими необходимыми элементами профориентационной системы.

Итак, место движения WorldSkills должно быть четко ограничено рамками профессиональной пропаганды. Однако и в этом случае необходимо учитывать ряд сопутствующих рисков.

Первый риск — принадлежность конкурсов WorldSkills к традициям ивент-технологий. Термин «ивент» (англ. *event* — событие) предполагает эмоционально-развлекательную основу деятельности, воздействующей на человека с помощью разного рода сюжетных ходов, игровых и изобразительных приемов, светозвуковых эффектов и т. д. Конкурсы WorldSkills целенаправленно представляют мир современных профессий как нечто яркое, праздничное и увлекательное. «Конкурс WorldSkills — это туризм в профессию, а туризм должен быть красивым» (И. Н. Грибанов, начальник Управления по региональному развитию WorldSkills Russia). При этом предполагается, что «ивент» — это именно тот формат, который максимально близок восприятию современных подростков и юношества, воспитанных гаджетами и телерекламой, компьютерными играми и Голливудом, настроенных на все яркое, необычное, оригинальное и подчас игнорирующих все остальное. Ивент-профориентация обращается к молодежи с призывом: «Работа — это здорово, современные профессии — это круто!»

При этом тщательно обходятся стороной такие неизбежные моменты любой профессиональной деятельности, *как трудовая дисциплина и режим рабочего дня, рутинные процессы и трудовые усилия*. Молодежь, увлеченная той или иной профессией благодаря ивент-профориентации,

неизбежно испытает острое разочарование, когда встретится с реальными трудовыми процессами.

Второй риск — содержание и принципы формирования «компетенций», определяемых стандартами WorldSkills. Нужно учитывать, что «компетенции» WorldSkills — это нечто принципиально иное, чем те компетенции, которые заданы в образовательных стандартах в качестве результатов профессионального образования.

В начале XXI столетия с большим трудом в отечественное педагогическое сознание пришло понимание того, что компетенции — это результат социальной договоренности, отражающей в педагогически адаптированной форме требования работодателя и других образовательных заказчиков (государство, общество) к результатам образования. «Компетенции» WorldSkills разрушают это представление, поскольку они имеют *не договорной, а заявительный характер*. Та или иная компания, корпорация или группа специалистов может заявить свои специфические требования к работнику в качестве основы стандарта WorldSkills по определенной «компетенции» — и при определенных условиях такой стандарт будет принят. Таким образом, «компетенции» WorldSkills — это не инструмент социального консенсуса, а поле для лоббирования своих частных интересов отдельными фирмами и узкими социальными группами.

В силу сказанного становится понятно, что позиционирование стандартов WorldSkills как своего рода камертона, по которому будет происходить настройка всей системы профессионального образования России, вызывает большие сомнения.

Третий риск — намерение использовать экспертов WorldSkills Russia в качестве ведущих специалистов по профориентации. Отсутствие внятной психолого-педагогической подготовки экспертов, их узкая «заточенность» под свои частные «компетенции» (профессии) заставляют усомниться в выполнимости такого намерения.

Еще один риск — вытеснение конкурсами WorldSkills Russia целого ряда традиционных отраслевых и региональных конкурсов профессионального мастерства, успешно развивавшихся в последние годы во многих регионах России. Обыкновенный аргумент в пользу такого вытеснения — «традиционные конкурсы опираются на устаревшие стандарты, тогда как стандарты WorldSkills имеют международный характер». Однако сказанное выше о способах формирования стандартов WorldSkills ставит под сомнение как их безусловное превосходство, так и (во многих случаях) сам их «международный» характер.

Вместе с тем в развитии движения WorldSkills Russia нам видится и положительный момент, который может сыграть решающую роль в становлении новой системы профессиональной ориентации. Речь идет о программе ранней профориентации и профессиональной подготовки школьников JuniorSkills. Разработка такой программы была инициирована в

2014 году Фондом Олега Дерипаски «Вольное Дело» и ведется совместно с WorldSkills Russia [1]. Представляется, что программа JuniorSkills может стать ядром отечественной профориентации при соблюдении ряда условий:

— нацеленности программы на обучение школьников самоопределению, а не только на продвижение востребованных профессий;

— как следствие, отведения ведущей роли формированию у школьников общих компетенций, значимых для профессионального самоопределения (*soft skills*), а не частных профессиональных компетенций в рамках стандартов WorldSkills и JuniorSkills (*hard skills*);

— учета психолого-педагогических особенностей всех категорий целевых адресатов программы, в том числе при определении функционала и содержания подготовки наставников;

— охвата программой всех детей соответствующего возраста (идеология массового спорта, а не спорта высоких достижений);

— максимально широкого и гибкого подхода к формированию системы компетенций, стандартов и конкурсных заданий в рамках программы JuniorSkills.

Список литературы

1. О программе JuniorSkills [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://worldskills.ru/juniorskills (дата обращения: 28.03.2016).

2. Проект Концепции сопровождения профессионального самоопределения обучающихся в условиях непрерывности образования / В. И. Блинов и др. // Научные исследования в образовании : прил. к журн. «Профессиональное образование. Столица». — 2015. — № 8. — 52 с.

Д. Б. Богоявленская, д. психол. н., профессор, почетный член РАО (г. Москва)

Воспитание как фактор становления творческой личности

Как ни парадоксально, но творчество как феномен родовой сущности человека не имеет до сих пор научно обоснованного однозначного раскрытия. Именно отсутствие представления о природе самого процесса нашло выход в определении творчества по его продукту. В свою очередь, это оправдывает отсутствие дифференцированности огромной, неоднородной феноменологии творчества. В одной плоскости до сих пор рассматриваются гениальные открытия, опережающие познание на века, и решение новой задачки школьником. К творческому мышлению относят как построение научных теорий, так и решение простенькой головоломки. Соответствен-

но, выявленное философией движения человеческой мысли по уровням познания не находило своего применения в психологии и понимании природы творчества.

Раскрыть данное понятие стало возможным лишь в рамках методологии Л. С. Выготского, который в психологии первым указал на то, что любая наука имеет два направления развития: это прямой путь усложнения структуры и функций, которым шла природа, и обратный путь, исходящий из знания высшей формы. Прямой путь приводит к описанию психического феномена, непосредственно опирающегося на конкретные, эмпирически устанавливаемые любым доступным способом признаки. Ввиду отсутствия четких оснований для выделения высшей формы все формы выступают как равнозначные [4]. Мы видим это сегодня, когда признаем, что существует множество понятий одаренности и творчества. Обратный путь опирается на теоретическое определение высшей, ставшей формы, отражающее существо изучаемого феномена. Определенным, накопленным в науке подтверждением наличия высшей формы творчества послужил анализ, проведенный Ж. Адамаром. Вслед за Э. Клапаредом он утверждал, что существует два вида изобретений. Первый характеризуется тем, что «цель известна, и нужно найти средства, чтобы ее достигнуть, так что ум идет от вопроса к решению... Второй же, напротив, состоит в том, чтобы открыть факт и затем представить себе, чему он может служить... Как это ни кажется парадоксальным, чаще всего встречается второй вид изобретений, и он становится все более общим по мере развития науки» [1, с. 116]. Фактически Адамар говорит о феномене творчества, теряющем форму ответа. Приводя многочисленные примеры, Адамар приходит к выводу, что почти никогда важные математические исследования не проводились непосредственно с целью их определенного практического применения. «Чаще всего исследователи руководствовались общим мотивом всякой научной работы — желанием знать и понимать. Следовательно, из двух названных видов изобретений математикам известен только второй» [там же]. Закономерность данной формы творчества подтверждает введенное еще древними греками понятие «поризм» для объяснения фактов непредвиденного выхода мысли в «непредзаданное», что всегда придавало творчеству ореол мистики. Однако, по словам Адамара, имеющиеся диагностические процедуры ограничиваются фиксацией старого типа творчества — решением поставленных задач (низших форм творчества. — *Д. Б.*). В построенной нами новой модели эксперимента удалось установить, что в зависимости от того, рассматривает ли человек решение задачи как средство для осуществления внешних по отношению к познанию целей или оно само есть цель, определяется и судьба процесса. В первом случае он обрывается, как только решена задача. Во втором он развивается. Здесь мы наблюдаем искомый феномен самодвижения деятельности, который приводит к выходу за

пределы заданного, что и позволяет увидеть «непредвиденное». В этом выходе за пределы заданного, в способности к продолжению познания за рамками требований заданной ситуации, в ситуативно нестимулированной продуктивной деятельности и кроется тайна высших форм творчества — способность видеть в предмете нечто новое, такое, чего не видят другие, что и определяет ее творческий статус. Именно на этом основании, по аналогии с В. Джемсом, выделившим из широкой феноменологии умственной деятельности мышление в строгом смысле слова как выявление существенного, мы из всей сферы продуктивной деятельности выделяем творчество в строгом смысле слова как действие, теряющее форму ответа, характеризующее ставшую, высшую форму творчества [2]. Вместе с тем способность к развитию деятельности по собственной инициативе необъяснима лишь свойствами интеллекта. Исходной нашей гипотезой было предположение, что это свойство целостной личности, отражающее взаимодействие когнитивной и аффективной сфер в их единстве, где абстракция одной из сторон невозможна, то есть оно далее «неразложимо». Этот сплав способностей и личности обладает свойством всеобщности, то есть «присуще данному целому как единству и отвечает методологическим требованиям “единицы анализа” творчества» [4, с. 673]. В силу этого творческие способности, в отличие от других способностей человека, не имеют своего сенсорного органа. Функциональным органом творческих способностей является вся личность. (Это дало возможность преодолеть те трудности, которые не позволяли диагностировать в свое время весь комплекс факторов, выделенных Ф. Гальтоном.) Исследования на выборке более 9 тыс. испытуемых разных профессий и возрастов (от 5 до 80 лет) указывают на решающую роль в становлении творческих способностей познавательной мотивации при достаточно широком диапазоне развития интеллекта. Эти данные подтверждены в ряде лонгитюдов длительностью от 6 до 40 лет. Таким образом, проблема развития у детей творческих способностей в первую очередь решается в области становления соответствующей структуры личности, системы ее ценностей, то есть в области воспитания.

О важности проблемы воспитания подрастающего поколения говорит Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года, утвержденная в мае 2015 года. В ней говорится, что приоритетной задачей РФ в сфере воспитания детей является развитие высоконравственной личности, разделяющей российские духовные ценности, обладающей актуальными знаниями и умениями, способной реализовать свой потенциал [6]. Значимо, что Стратегия развивает механизмы, предусмотренные Федеральным законом «Об образовании в РФ», который гарантирует обеспечение воспитания как неотъемлемой части образования, взаимосвязанной с обучением. Овладение ребенком учебными действиями контроля и рефлексии (их необходимость в становлении учебной дея-

тельности доказана последователями Выготского) сначала на уровне действия, потом деятельности и впоследствии жизнедеятельности обеспечивает их построение в соответствии с усвоенной системой нравственных, духовных ценностей. Именно присвоенная система ценностей определяет, сможет ли ребенок в будущем стать автором своей жизнедеятельности.

Ориентация на оценку значимого взрослого (такая важная для развития в дошкольном возрасте) сохраняется, но движется от родителя к учителю, а затем к выбранному самим ребенком авторитету: «Делаю себя под...».

Для развития инициативности и творчества федеральный государственный образовательный стандарт включает в учебный процесс проектно-исследовательскую деятельность. Проектная деятельность, по нашему мнению, предваряет исследовательскую, поскольку наличие замысла стимулирует ее реализацию. Но ее проведение, самостоятельность планирования и другие компоненты подготавливают проведение последней. В то же время инициированная самим ребенком исследовательская деятельность является наиболее эффективным путем в школьном возрасте к развитию его творческих способностей. Это объясняется тем, что исследовательская деятельность является в широком смысле познавательной. Она не имеет четко определенных границ. Движение познания развивается свободно. Есть только объект, и нет границ, познание ограничивающих. По существу, ответ на этот вопрос дан уже почти век назад. У С. Л. Рубинштейна мы читаем, что «субъект не стоит “за” своими деяниями, не выражается и проявляется в них, а в них порождается» [5, с. 105]. Поэтому осуществление исследовательской деятельности **порождает исследователя.** У не испытавшего чувства творчества не может появиться и потребность в нем. Исследовательская деятельность обязательно должна соответствовать интересам ребенка, чтобы являться средством их развития. Важно, чтобы исследование было инициировано самим ребенком. Имитация исследовательского поведения без наличия подлинного к нему интереса развивает интеллектуальный формализм, разрушает познавательную мотивацию. Развитие таких субъектных качеств, как инициативность, сопричастность, самостоятельность и ответственность, при этом блокируется. Еще раз повторим, что исследовательская деятельность, не инициированная самим ребенком как проявление его интереса и желания глубоко познать явления окружающего мира, а навязанная ему извне, насильно, таит в себе огромный риск для развития познавательной мотивации, блокируя ее изнутри. Формально реализуемая в образовании, исследовательская деятельность может стать фактором, деформирующим духовно-нравственное развитие человека. Лишь наличие внутренней мотивации, а отсюда — инициативность и самодостаточность — определяет субъекта деятельности. В отличие от человека, **овладевшего** способами успешного осуществления деятельности, субъект деятельности является ее **творцом**, расширяя границы уже существующего [3, с. 5].

Список литературы

1. Адамар Ж. Исследование психологии процесса изобретения в области математики / Ж. Адамар. — М. : Советское радио, 1970. — 152 с.

2. Богоявленская Д. Б. Психология творческих способностей / Д. Б. Богоявленская. — Самара : Федоров, 2009. — 416 с.

3. Богоявленская Д. Б. Теоретические аспекты введения исследовательской деятельности для развития творческих способностей в дошкольном возрасте [Электронный ресурс] / Д. Б. Богоявленская, М. Е. Богоявленская // Материалы 4-й ежегод. междунар. науч.-практ. конф. «Воспитание и обучение детей раннего возраста» (Москва, 23–25 апреля 2015 г.). — М., 2015. — Режим доступа: http://elibrary.ru/item.asp?id=24999844 (дата обращения: 29.02.2016).

4. Выготский Л. С. Психология развития человека / Л. С. Выготский. — М. : Смысл, 2003. — 1136 с.

5. Рубинштейн С. Л. Принцип творческой самодеятельности / С. Л. Рубинштейн // Вопросы психологии. — 1986. — № 4. — С. 101–107.

6. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года [Электронный ресурс]. — М., 2015. — Режим доступа: http://www.rg.ru/2015/06/08/vospitanie-dok.html (дата обращения: 04.05.2016).

В. Ю. Бозаджиев, учитель
(г. Ростов-на-Дону)

К вопросу об экологическом воспитании детей

Согласно федеральному государственному образовательному стандарту (ФГОС) в начальной и основной школе экологическое образование реализуется как экологическая составляющая базовых учебных предметов и как одно из направлений программы духовно-нравственного развития и воспитания (в компонентах учебного плана, а также во внеурочной деятельности).

Сегодня совершенно очевидно, что обычные способы трансляции предметных знаний не позволяют достичь декларируемых целей экологического образования.

Современная концепция общего экологического образования опирается на системно-деятельностный и культурно-исторический подходы. Соблюдается преемственность с концепциями общего экологического образования, разработанными в Российской академии образования в 1984, 1991 годах, примерными программами общего образования нового поколения, разработанными на основе ФГОСов. Концепция учитывает международные обязательства Российской Федерации по реализации идей образования для устойчивого развития.

В своей педагогической системе экологического воспитания учащихся средней и старшей школы автор использует технологии развивающего

обучения, объяснительно-иллюстративные и информационные педагогические технологии.

В течение 15 лет автор как руководитель кружка юных экологов, а затем один из кураторов детско-молодежного общественного экологического движения «Экодрузья» гимназии № 117 организует экологическое воспитание гимназистов посредством привлечения их к проектно-исследовательской деятельности на основе решения конкретных эколого-биологических проблем.

Большое положительное значение в данной работе имеет организованное в гимназии образовательно-развивающее пространство «Ноосфера» [1, с. 66].

В основу своей педагогической системы экологического воспитания автор положил электронные дидактические пособия по биологии (с использованием регионального компонента), эколого-биологические экскурсии и участие детей в социально значимых экологических акциях, в том числе и на основе безвозмездного служения обществу.

Автор, будучи членом Союза охраны птиц России и членом Азовского орнитологического общества, вместе со своими воспитанниками участвует в совместных орнитологических экскурсиях, привлекает их к ежегодно проводимому сезонному учету птиц. Находясь на природе и участвуя в различных экологических проектах, организуемых в том числе в рамках просветительской деятельности Азовским орнитологическим обществом, а также детским экологическим проектом «Природа моего края» и экспериментальной группой исследователей природы «ЮнИс — Следопыт», дети учатся видеть природу и понимать ее проблемы, находить пути их решения. В этом им помогают подготовленные их руководителями, в том числе и автором, методические разработки: школьные экологические исследования, методика наблюдения и учета птиц, методика зимней подкормки птиц, методика постройки искусственных птичьих гнездовий.

Автор уверен, что в настоящее время только практико-ориентированное, с опорой на изучение родной природы экологическое воспитание может принести свой положительный результат.

Список литературы

1. Бозаджиев В. Ю. Модель организации образовательно-развивающего пространства «Ноосфера» МБОУ «Гимназия № 117», адаптированного к условиям массовой общеобразовательной школы / В. Ю. Бозаджиев, Н. Б. Рудь, Т. Б. Ярмова // Инновационные проекты, программы, технологии, методики развития и образования одаренных детей: основное общее образование : сб. материалов обл. науч.-практич. конф. «Одаренные дети — интеллектуальный потенциал общества». — Ростов-на-Дону : ГБОУ ДОД РО ОЦДОД, 2012. — Вып. 4. — С. 66–68.

В. Ю. Бозаджиев, учитель,
Н. Б. Рудь, директор гимназии,
Т. Б. Ярмова, зам. директора гимназии
(г. Ростов-на-Дону)

Система экологического воспитания в гимназии № 117

Современная концепция общего экологического образования опирается на системно-деятельностный и культурно-исторический подходы. Соблюдается преемственность с концепциями общего экологического образования, разработанными в Российской академии образования в 1984, 1991 годах.

С 2002 года в гимназии № 117 успешно реализуется программа «Экологическое воспитание», которая развивает экологическое и здоровьесберегающее направления в воспитательной деятельности гимназии.

За 14 лет экологическое воспитание и образование в нашем образовательном учреждении прошло путь от школьного кружка «Юный эколог» до центра экологического просвещения «Эколайф» и детско-молодежного общественного экологического движения «Экодрузья». Экологическое движение «Экодрузья» имеет государственную регистрацию, свой устав и эмблему. Членство в «Экодрузьях» добровольное, его членом могут быть учащиеся, достигшие 8-летного возраста. Движения объединяют более 85 % гимназистов. Экологическое движение «Экодрузья» действует в нескольких направлениях: воспитание у обучающихся экологической культуры, формирование исследовательских навыков, воспитание трудолюбия путем участия в акциях безвозмездного гражданского служения обществу.

Экологическая воспитательная работа с гимназистами — участниками детского общественного экологического объединения «Экодрузья» ведется в следующих формах: воспитание у обучающихся трудолюбия путем их участия в экологических акциях в форме безвозмездного гражданского служения обществу; просветительское воспитание (реализуется в деятельности агитбригад, состоящих из членов детских объединений Школьной республики «XXI век» и экологического движения «Экодрузья»: агитбригады выступают с лекциями, разъяснительными сценическими композициями перед учащимися и родителями, проводят социологические опросы); воспитание у обучающихся экологической культуры; участие в развивающих экологических конкурсах и олимпиадах. При этом интеллектуально-развивающая и художественно-эстетическая направленность в воспитательной работе являются доминирующими. В 2014 году движение «Экодрузья» МБОУ «Гимназия № 117» в рамках реализации образовательно-развивающего направления своей деятельности получило статус *отделения* Малой академии наук «Интеллект будущего» (г. Обнинск).

Гимназисты — члены движения «Экодрузья» ведут свою деятельность в следующих направлениях: организовывают и проводят экологические акции, в том числе по поддержанию чистоты территории гимназии и родника, протекающего в балке Рябинина; организовывают сбор корма для бездомных животных, содержащихся в городском приюте; проводят в гимназии разнообразные экологические праздники и конкурсы; участвуют в деятельности городского молодежного движения; проводят разъяснительную работу среди учащихся и жителей микрорайона, где расположена гимназия; проводят исследовательскую работу естественно-научной направленности в рамках развивающей деятельности гимназии и образовательно-развивающего пространства гимназии «Ноосфера» [1, с. 138].

Движение «Экодрузья» является базой для апробации одной из инновационных педагогических моделей экологического образования и воспитания учащихся на основе вовлечения их в творческую и развивающую деятельность.

Список литературы

1. Бозаджиев В. Ю. Модель организации образовательно-развивающего пространства «Ноосфера» / В. Ю. Бозаджиев, Н. Б. Рудь, Т. Б. Ярмова // Информационные технологии в образовании : сб. науч. тр. участников 11-й науч.-практич. конф.-выставки (Ростов-на-Дону, 31 октября — 2 ноября 2011 г.). — Ростов-на-Дону : Ростиздат, 2011. — С. 138.

В. Н. Бубличенко, к. ист. н., доцент
(г. Ухта)

Наука и воспитание как составные части поисковой деятельности

Термин «воспитание» содержит в себе два лексических компонента. С одной стороны, он предусматривает передачу накопленного опыта от поколения к поколению, с другой — в более узком смысле под воспитанием принято понимать формирование у человека определенного мировоззрения с помощью целенаправленного воздействия на него общественных институтов. В данном контексте поисковая деятельность открывает широкие возможности для обеспечения развития личности путем военно-патриотического и духовно-нравственного воспитания, направленного в первую очередь на молодежь.

Характерно, что поисковое движение зародилось как движение энтузиастов, главной целью которого стала работа по увековечению памяти защитников Отечества, погибших в годы Великой Отечественной войны, проведение мемориальных мероприятий. Оно получило широкий обще-

ственный резонанс. Исследователь И. П. Цуканов считает, что начиная с конца 1980-х годов поисковое движение разделилось на три потока: традиционное, которое характерно для учебных заведений, краеведческое и поисковое движение на местах ведения боевых действий. Рубежным в его развитии стал 2006 год, когда поисковое движение было передано в управление Министерству обороны Российской Федерации [3, с. 6]. Периодизация развития движения в постсоветское время дана Е. Н. Боле; выделяя в нем три этапа, историк отмечает в них специфические черты, отражающие отношение к поисковой деятельности власти и общества [1, с. 148].

Развитие традиций по увековечению памяти о защитниках Отечества, установлению имен и судеб погибших бойцов Красной армии — это не только дань памяти народному подвигу, но и необходимое условие разработки новой научной концепции отражения Советским Союзом фашистской агрессии. Поэтому появление поисковых отрядов в вузах, имеющих серьезную научную базу, представляется закономерным. Их участниками становится молодежь, которая стремится ближе прикоснуться к событиям прошлого, оказать помощь в восстановлении исторической справедливости. Во время полевых поисковых экспедиций молодые люди получают возможность в реальной обстановке произвести собственную реконструкцию фронтовых событий и на конкретных примерах сформировать свое мнение о них. Безусловно, такое воздействие связано с эмоциональными реакциями, которые, по мнению педагога-психолога Л. С. Выготского, «должны составить основу воспитательного процесса» [2].

В качестве характерного приведем пример из опыта поисковой работы отряда «Ухтинец» (г. Ухта, Республика Коми). Он связан с его участием во всероссийской акции «Вахта памяти» летом 2010 года, когда в результате обследования одного из блиндажей на позициях советских войск были подняты останки семи бойцов Рабоче-крестьянской Красной армии. Часть из них располагалась почти на поверхности, другие — на глубине около двух метров. У одного из погибших в руке была зажата неснаряженная граната. Поблизости была найдена кружка с надписью: «12 декабря 1937 года. Выборы в Верховный Совет СССР». Из раскопа были извлечены и другие артефакты.

По нашим предположениям, блиндаж выполнял важную задачу в обороне советских войск. Ведущий к нему из траншеи телефонный провод указывал на то, что он мог быть командирским. Возможно, в нем располагались артиллеристы — корректировщики огня. Неснаряженная граната и расположение погибших позволяют предположить, что их смерть наступила внезапно и была связана с разорвавшимся поблизости боеприпасом (воронка от возможной авиабомбы располагалась в непосредственной близости от блиндажа). Атрибуция по дате гибели советских бойцов в блиндаже не вызывала сомнений — 1943 год (погоны, активные боевые действия в этот период времени в данном районе). Интерес представлял характер найденного погона. Прежде всего, пластмассовая вставка в нем.

Затем рваное отверстие в центре. Возможно, это был офицер в звании младшего лейтенанта или майора. Утверждать это с полной уверенностью нельзя, поскольку отверстие могло появиться случайно или на его месте располагалась эмблема рода войск, к которому принадлежал погибший.

Несмотря на трудности во время проведения поисковых работ, связанные с природными факторами, и большую физическую нагрузку все участники отряда работали с полной отдачей сил, на высоком эмоциональном подъеме и с большим воодушевлением. Преобладало желание добиться положительного результата в реконструкции фронтовых событий и установить личности погибших советских воинов. Отметим, что результат «Вахты памяти» 2010 года имел большое воспитательное значение для членов поискового отряда «Ухтинец». Она стала составной частью его дальнейшей деятельности.

Сужение роли поискового движения до уровня военно-патриотического воспитания молодежи, на наш взгляд, не учитывает всей специфики такой формы деятельности, поэтому может рассматриваться как реализация частной проблемы. Тем не менее это сближает его с исторической наукой, перед которой, в частности, стоит задача воспитания на исторических примерах уважения к человеческим ценностям: миру, свободе, справедливости.

Если рассматривать поисковую деятельность как процесс по установлению фронтовых судеб погибших на полях сражений бойцов и командиров Красной Армии, формированию условий сохранения памяти защитников Отечества, то в контексте решения этих задач поисковое движение следует рассматривать как одну из вспомогательных исторических научных дисциплин с узким предметом исследования. С течением времени проведение поисковых экспедиций, достойное захоронение останков погибших воинов с отданием воинских почестей, приведение в порядок братских и индивидуальных захоронений стало решением государственной задачи. Поисковики накопили значительный опыт работы, разработали методики нахождения и подъема останков бойцов, воинских реликвий, научились читать поврежденные формуляры в смертных медальонах. У них появилась собственная терминология. Как частный пример приведем значение понятия «верховые бойцы», под которым понимаются найденные в ходе поиска останки погибшего воина, обнаруженные на поверхности земли или на небольшой глубине. Все это характеризует и подтверждает научные основы поискового движения.

Итак, поисковое движение является комплексным направлением деятельности, которое позволяет молодежи с использованием конкретно-исторических примеров учиться уважать воинские традиции, сохранять память о прошлом, заниматься мемориальной работой. Воспитательная составляющая поисковых работ дополняется научной составляющей, что способствует более объективному изучению Великой Отечественной войны. Возможности информационного общества расширяют источниковую базу, создают оптимальные условия для установления фронтовых судеб защитников Отечества, расширяя при этом диапазон исследований.

Список литературы

1. Боле Е. Н. «Поиск» в поиске будущего / Е. Н. Боле // Государство и общество в увековечении памяти защитников Отечества: опыт, проблемы, перспективы. — Сыктывкар, 2007.
2. Выготский Л. С. Воспитание чувств [Электронный ресурс] / Л. С. Выготский. — Режим доступа: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks (дата обращения: 30.03.2016).
3. Цуканов И. П. История поискового движения в России в конце XX – начале XXI века : на материалах Курской области : дис. ... канд. ист. наук / И. П. Цуканов. — Курск, 2007.

В. М. Букатов, д. пед. н.
(г. Москва)

Предлагаемые обстоятельства интерактивных подходов к воспитанию в XXI веке

С наступлением нового века все чаще звучат утверждения, что на человечество надвигается эпоха фантастической быстротечности и непредсказуемости, когда все прежние наработки-заготовки и запасы-припасы прошлых поколений окажутся бесполезными. И *житейская мудрость* поколения дедушек-бабушек, и *здравый смысл* поколения родителей потеряют свою значимость. А в авангарде несущегося прогресса вынужденно окажутся... младшие поколения, то есть дети.

Основой подобных идей стали работы американского этнографа Маргарет Мид (1901–1978). В свое время она первой обратила особое внимание на уникальность ситуации, часто возникающей в семьях беженцев: дети, даже первоначально не зная чужого языка, тем не менее через какое-то время часто оказывались более социализированными, чем остальные взрослые в их семье. То есть детям, как правило, удается быстрее, прочнее и (или) глубже родителей встраиваться в новые условия *незнакомого социума*. Тогда как их родители оказываются во втором эшелоне социализации. И им то и дело приходится пользоваться тропинками, которые прокладывались их собственными детьми [6, с. 322–360].

Изучая жизнь семей беженцев, Мид прозорливо объявила становление новой культурно-исторической тенденции, железную поступь которой в XXI веке суждено будет ощущать все большему числу семей, где бы они ни жили, какого бы вероисповедания ни были, к какому бы слою общества ни принадлежали. И суть этой тенденции в том, что *поводырями* грядущего развития человечества станут не дедушки-бабушки и не взрослые родители, а их собственные дети. Возможно, им и суждена незавидная роль очутиться в авангарде развития человечества, но из этого не следует, что

взрослые *специально* начнут выставлять их впереди себя в роли щита. Нет, все будет проходить естественным образом, в чем проявится вся неумолимость общественного прогресса. И в окружающей нас повседневности тому подтверждений встречается все больше.

К примеру, шестилетний ребенок уже читает и пишет, но с трудом, в отличие от той учительницы, которая будет через год учить его в школе. Тогда как новую игру на своем *айфоне* он уже сейчас может легко инсталлировать. А вот его учительница (даже через год) — навряд ли...

Уже сегодня все большее число взрослых начинают понимать, что нельзя игнорировать подобные факты [2, с. 73-80]. И если современным детям независимо от их и наших желаний действительно в ближайшее время суждено оказаться на передовой, то могут ли профессиональные воспитатели хоть чем-то помочь им? В силах ли они заранее какую-нибудь соломку им подстелить? Или хоть чем-то облегчить тяжкую ношу предстоящей миссии?..

Культурологи считают, что каждый школьный учитель и детсадовский воспитатель не только МОЖЕТ, но и, более того, ОБЯЗАН заранее соломку расстилать. А на «*компетентностном языке*» педагогического профессионализма это значит, во-первых,

постоянно поощрять детей к общению друг с другом

и, во-вторых,

поддержать в каждом ребенке доверие к его собственной интуиции

Когда же *неизменной доминантой* в образовательном пространстве урока то и дело оказывается только общение с учителем, а не со сверстниками [3, с. 24–25], то о какой интуиции и о каком общении со сверстниками может идти речь? Как и во второй половине дня, где все то же самое по второму кругу, но уже в группе продленного дня. И такая канитель почти каждый день. Так о какой виртуозности и каком мастерстве делового общения со сверстниками можно говорить? А ведь им предстоит нести вахту авангардизма...

Если школьный учитель всерьез озаботится тем, как же ему выполнить свою *миссию*, то ему не обойтись без профессиональных выводов, связанных с его принципиально новой ролью в современном процессе обучения и воспитания. Ведь большинство даже самых прогрессивных методик прошлого построено на том, что ВЗРОСЛЫЙ (учитель, воспитатель или родитель) *знает*, что нужно ребенку. А потому этот взрослый ему постоянно указывает, ***что*** нужно делать, ***как*** думать, ***куда*** идти. В этом суть привычной ***авторитарно-указующей*** установки *образовательной* деятельности (то есть деятельности по «обучению&воспитанию: *два в одном*»).

Чтобы освободиться от этой установки, учителю следует обратить внимание на иное — интерактивное — основание своей образовательной деятельности. Смысл этой интерактивности замечательно передается хорошо известной формулировкой, виртуозно *отточенной* в народных сказках:

поди туда — не знаю куда, принеси то — не знаю что

Быть может, мудрость эта для того и шлифовалась веками, чтоб ее сокровенный (герменевтический) смысл, глубоко запав в душу рядовых учителей и (или) воспитателей, смог бы в XXI веке обеспечить необходимое представление об интерактивности для коренного пересмотра ими своих рабочих профессионально-педагогических представлений.

Чем дольше учителя, родители и воспитатели будут руководствоваться авторитарно-указующей установкой, тем откровеннее их деятельность будет вставать поперек прогресса. И тогда, несмотря на все их благие цели, задачи и устремления, результативность их педагогических усилий не будет идти на пользу ни детям, ни самим взрослым [1, с. 219]. И наоборот, чем раньше взрослые (и в первую очередь педагоги) начнут перестраиваться и подлаживать свою работу под объективные тенденции развития нашей эпохи, тем результативнее будут их усилия, тем чаще их педагогический труд будет оказываться спасительной соломкой в последующей жизни их юных воспитанников.

Интерактивный смысл крылатой фразы: «Поди туда — не знаю куда, принеси то — не знаю что» — очевиден. Вот только приложим ли он к ситуациям уроков? Например, к вопросам, которые учитель обычно задает классу? Ведь тогда получится, что учителю нужно будет задавать такие вопросы, ответы на которые он сам (!) знать не будет.

Некоторые учителя сначала наотрез отказываются принимать такую стилистику учительского вопрошания. Считая, что смысл этой народной мудрости неприемлем для педагогики. Аргументируют они свою позицию тем, что дважды два, как ни крути, всегда четыре. «Так что, теперь у класса ничего и спросить нельзя, если нам самим ответ хорошо известен?!» — риторически восклицают они.

Спросить-то можно. Но все дело в том, что многие педагоги интерактивные варианты вопрошания своих учеников по ходу их «образовательной деятельности» даже представить себе не могут (хотя и не прочь претендовать на роль воспитателей нового поколения!). Тогда как разнообразие *интерактивных* вопросов (точнее, вопросов-заданий) может быть велико [4, с. 75]. Их легко можно конструировать (и (или) припоминать), если воспитатели и учителя станут прислушиваться к интуиции или почти забытому *игровому* опыту [3, с. 93–112] своего собственного детства: «Сколько человек не согласны с твоим ответом?» Или: «Чего в нашем классе столько же, сколько в ответе примера 2 х 2?» Во всех этих вариантах вопрошающий учитель зара-

нее не будет знать содержания ученических ответов. И с неподдельным интересом начнет выслушивать мнения каждого ребенка [5, с. 127–131]. Если вопрос был про предметы в классе, то один решит ответить — *окна* (если их в классе четыре), другой — *ножки* (например, у учительского стола)...

И любой из прозвучавших ответов не будет ни исчерпывающим, ни окончательным. И каждый ответ будет по-своему интересен классу, работая на сплочение интересов сверстников, то есть реализуя комплексное решение принципиальных задач воспитания и обучения. Тут и проверка знания, и тренинг по общению, и взаимообучение сверстников, и знакомство с нравственными коллизиями, и закрепление пройденного. Плюс интуитивные догадки! То у одного, то у другого ребенка. То по одному аспекту ситуации, то по другому. С возможностью на деле проверить (или даже обсудить с кем-то из друзей) обоснованность своих/чужих догадок или их уместность.

Пример посложнее. **Физика**, *11-й класс, тема* «Теория фотоэффекта». В конце параграфа — вопросы для закрепления. Среди них: «Что такое красная граница фотоэффекта?» И в этом случае можно с помощью предложенного *инновационного ориентира* «народной мудрости» сконструировать учебную интерактивность, сплачивающую учеников во внимании к мнению друг друга.

Для этого ученикам предлагается подготовить два варианта ответа: в виде самого короткого предложения и самого длинного (в обоих случаях предложение должно быть одним и только одним). И на доске ученикам нужно будет соответственно вывести мелом два числа, равных количеству слов в каждом варианте. У кого же число окажется самым маленьким (то есть предложение с ответом будет самым кратким — «краткость — сестра таланта»)? А у кого — самым большим (то есть предложение с ответом будет не только верным по смыслу, но и обстоятельно развернутым)?

По ходу определения победителя (победителей) многим захочется проверить (или оспорить) правильность того или иного результата. Так что все начнут вслушиваться в расшифровку/озвучку чисел не просто внимательно, а *по-деловому* придирчиво. Включая и отстающих, и тех, кто русским владеет слабо (неродной язык). Ведь что-что, а пересчитать слова в самом коротком или длинном предложении, а заодно и придраться к какой-нибудь реальной или мнимой неправильности даже им и интересно, и по силам [2, с. 73-80].

Вот и получается, что и *общение,* и *доверие себе* начинают сочетаться друг с другом. Они оказываются как «две ноги», позволяющие ребенку, резвясь, *бежать* вперед, «*туда — не знаю куда*».

И чем чаще в «образовательном пространстве» наших школьных уроков начнут возникать интерактивные ситуации «***не знаю куда, не знаю что***», тем чаще *умение общаться* и *умение прислушиваться к интуиции* у наших учеников будут не только *востребованы*, но и реально будут *«гармонизироваться»* друг с другом. И не понарошку и (или) умозрительно-теоретически, а вполне конкретно, интенсивно и результативно.

Список литературы

1. Бондырева С. К. Проблемы социализации в образовательном пространстве динамично развивающегося общества / С. К. Бондырева // Мир психологии. — 2012. — № 3. — С. 215–221.
2. Букатов В. М. Как наладить и сохранить диалог поколений. Размышления, опыты, смыслы / В. М. Букатов // Народное образование. — 2010. — № 8. — С. 190–195.
3. Букатов В. М. Секреты дидактических игр : Психология, методика, дисциплина / В. М. Букатов. — СПб. : Речь : Образовательные проекты ; М. : Сфера, 2010. — 203 с.
4. Букатов В. М. Интерактивные технологии обучения: появление, характеристики, признаки и функции / В. М. Букатов // Новое в психолого-педагогических исследованиях. — 2014.— № 4.— С. 73–80.
5. Ершова А. П. Нескучные уроки. Обстоятельное изложение социоигровых технологий обучения : пособие для учителей физики, математики, географии, биологии и химии / А. П. Ершова, В. М. Букатов. — СПб. : Школьная лига, 2013. — 240 с.
6. Мид М. Культура и мир детства / М. Мид ; пер. с англ. и коммент. Ю. А. Асеева ; сост. и послесловие И. С. Кона. — М. : Наука, Главная редакция восточной литературы, 1988. — 429 с. — (Академия наук СССР, Институт этнографии им. Н. Н. Миклухо-Маклая. Серия «Этнографическая библиотека»).

О. С. Валуев, аспирант
(г. Саранск)

Культурно-исторические предпосылки развития инновационного потенциала субъекта творчества

Путь творческого субъекта в мире всегда пролегает через личную и мировую историю и культуру. С. Л. Рубинштейн писал, что «субъект как таковой — это способ существования» [12, с. 59]. В сущности, это означает, что субъект творчества есть метод его существования в мире. Тогда возникает вопрос: каким же образом творчество существует в мире? Вспоминается шекспировское определение жизни, в котором он, конечно, имел в виду театральную игру, театр как особое единство пространства, времени и действия. Как творчество есть в объективном пространстве, времени и действии?

Мир исторически сопротивляется творчеству, он предпочел бы творчество на заказ любому творчеству из свободы. Тайна творчества выливается в драму человека-творца, она трагедийна [3]. Таким образом, инновационный потенциал субъекта творчества есть возможность внедрения нового в мир через деятельность, то есть проникновение в недра текущего существования, обоснование там и закрепление занятой культурной диспозиции. Формально это и принято считать функциональным достижением конечной утилитарной точки приложения творчества (его практической пользой), куль-

турным продуктом как объектом, доступным массовому потреблению. Как выражались герои фантастического кинофильма «Облачный атлас» (2013), «потребителю нового дня». Этим исчерпывается формальный смысл инновационности, удобный и выгодный представителям современного инфотехнократического общества [14]. В исконно цивилизационном контексте культура напоминает Вавилонскую башню: она сильно фрагментирована и направлена к саморазрушению [15, с. 11]. «Вся наша цивилизация нежизнеспособна, и причина этого, — как отмечал П. Рассел, — в нежизнеспособности нашей ценностной системы, самого нашего сознания, которое определяет наше отношение к миру» [6, с. 20]. Обращенность к внешней, объектной стороне ценности, одурманенность ею окутывают обывателей, бизнесменов, политиков, экономистов, социологов, юристов. Инновационный потенциал субъекта творчества, продолжая оставаться «цивилизационной заклепкой», становится инновационным саваном духовности в культуре. На том стоит современный Вавилон. Таков план решения творческого вопроса в цивилизационном контексте: «Психология творчества превратилась в конгломерат знаний» [11, с. 245]. Однако «самое главное и самое таинственное, самое творчески новое идет не от “мира”, а от духа» [1, с. 497].

Иной план решения творческого вопроса раскрывается при рассмотрении культуры в имманентном ей психолого-педагогическом контексте. «Цивилизация выработала ряд высших идей, чувств и стремлений: они должны быть в наличности...» — писал Д. Н. Овсянико-Куликовский [10, с. 30]. Инновационный потенциал субъекта творчества в представлении отечественной педагогики и психологии — это в первую очередь потенциал человеческой свободы [8], а значит, он несет фундаментальное онтологическое значение. «Креативность — это культурный эквивалент процесса генетических перемен, благодаря которому вершится биологическая эволюция» [15, с. 8]. Это отмечают представители отечественных и зарубежных психологических школ [2; 13]. Это свобода поиска и прикосновения к новому, его спонтанного переживания. «Инновационность трактуется нами как ключевая творческая способность и готовность постоянно и непрерывно обеспечивать позитивное (конструктивное) использование, применение этой новизны знаний для реально-практического изменения, преобразования (не только вещей, но и всех видов общественных отношений)» [5, с. 47–48]. Выражаясь языком деятельностной психологии, это потенциал свободного человека творчески действовать, преобразуя мир, потенциал деятельности по развитию человека и мира: «творчество выступило как развивающее взаимодействие, как взаимодействие, ведущее к развитию» [11, с. 257]. Значит, «результаты креативности делают нашу культуру богаче и опосредованным образом повышают качество нашей жизни» [15, с. 12]. Субъект творчества есть как субъект культуры, так и субъект жизни (жизнедеятельности), и в этом неформальный способ ответа на творческий вопрос. Л. С. Выготский говорил, что «стремление воображения к воплощению... и есть подлинная основа и движущее начало творчества. Вся-

кое построение воображения, исходя из реальности, стремится описать полный круг и воплотиться в реальность» [4, с. 537]. Различение объективации (субъектом культуры) и воплощения (субъектом жизни) нового в творчестве произведено Н. А. Бердяевым [1]. Объективация ведет в новый Вавилон, воплощение — в новый творческий эон. Бердяев связывал последнее движение с особым путем трансцендирования в творчестве, ценностно-смысловым переходом, повышающим уровень бытия [там же]. Развивая идеи Выготского, В. П. Зинченко отметил, что «мысль не помещается в слове; мысль и слово оказываются с самого начала вовсе не скроенным по одному образу...» [7, с. 387]. Но ведь и личность не помещается в субъекте, она всегда выше и больше субъекта, переливается за его края и мыслится в более высокой аксиологической и семантической рамке. Инновационный потенциал субъекта творчества есть психологическое поле возможностей профетического развития жизни. Как точно выразился Д. А. Леонтьев, «по мере восхождения к более сложным и совершенным формам и механизмам человеческой жизнедеятельности и психологических процессов их причины начинают все больше замещаться предпосылками, которые, в отличие от причин, порождают не необходимые следствия, а возможности, тогда как их отсутствие — невозможность» [9, с. 29]. Таков план решения творческого вопроса в психолого-педагогическом контексте понимания культуры. Внедренные результаты творческой деятельности обогащают существующий мир, пополняя копилку культурного фонда человечества, и одновременно событийно меняют ценностный план культурной деятельности (насыщенность творческого поля) и существования самого субъекта творчества (бытия творящего). Личность не ограничивается творческим актом: за ним, за живым реальным существом субъекта творчества, всегда стоит смысловой субъект, вернее, транссубъект, смысловой творец. Продолжая мысль Выготского, скажем, что личность совершается в субъекте. Творческий акт (трансакт) обретает инновационное свершение в культуре. Следовательно, инновационный потенциал субъекта творчества обусловлен культурно-историческими предпосылками бытия и ограничен полем творчества, его предметом, содержанием, материалом и формой.

Культурно-историческими предпосылками развития инновационного потенциала субъекта творчества в эпоху неопределенности начала XXI столетия являются:

1) духовно-религиозные, мистические и философские идеи и модели;

2) существование мирового художественного искусства, литературы, театра, музыки, архитектуры, скульптуры и дизайна;

3) жизненный опыт личного творчества в разных культурных сферах;

4) система мифопоэтического, символического, художественного и в целом эстетического понимания субъекта творчества;

5) мировоззренческое и историко-эволюционное прогностическое сценирование (функционально-стилевое, драматургическое, игровое, фантастическое, трансактное и др.) будущего жизни человека и мира.

Каждая из перечисленных предпосылок несет в себе целый спектр возможностей творческого саморазвития человека. Как верно отметил В. П. Зинченко, «при изучении творчества нельзя ограничиться каким-либо одним из его источников, будь то воображение (даже трансцендентальное), мышление или даже пять муз, которых поэты называют “всего причиною”. Наличие многих источников творчества — это и есть его гетерогенность» [7, с. 368]. Когда возникает возможность множественного начала (или множества начал) творчества, конечно, появляется и возможность его множественного финала (множества финалов). Значит, культурно-исторические предпосылки развития инновационного потенциала субъекта творчества порождают полигон смыслов, в эпоху перемен предупреждая обращение цивилизационного Вавилона в онтологический Некрополь.

Список литературы

1. Бердяев Н. А. Дух и реальность / Н. А. Бердяев. — М. : Астрель, 2011. — 664 с.
2. Де Боно Э. Думай! Пока еще не поздно / Э. де Боно ; пер. с англ. В. Кузин. — СПб. : Питер, 2011. — 224 с.
3. Выготский Л. С. Психология искусства / Л. С. Выготский. — М. : Искусство, 1968. — 576 с.
4. Выготский Л. С. Мышление и речь : сборник / Л. С. Выготский / сост. Е. Красная. — М. : АСТ, 2008. — 668 с.
5. Горбунов А. П. Преобразовательный (креативно-инновационный) университет как ответ на вызовы новой эпохи / А. П. Горбунов // Высшее образование в России. — 2013. — № 8–9. — С. 42–59.
6. Гроф С. Революция сознания: трансатлантический диалог / С. Гроф, Э. Ласло, П. Рассел ; пер. с англ. М. Драчинского. — М. : АСТ, 2004. — 248 с.
7. Зинченко В. П. Сознание и творческий акт / В. П. Зинченко. — М. : Языки славянских культур, 2010. — 592 с.
8. Кузьмина Е. И. Психология свободы: теория и практика / Е. И. Кузьмина. — СПб. : Питер, 2007. — 336 с.
9. Личностный потенциал: структура и диагностика : монография / под ред. Д. А. Леонтьева. — М. : Смысл, 2011. — 680 с.
10. Овсянико-Куликовский Д. Н. Психология мысли и чувства: введение в ненаписанную книгу по психологии умственного творчества / Д. Н. Овсянико-Куликовский. — М. : Либроком, 2012. — 176 с.
11. Психология творчества: школа Я. А. Пономарёва / под ред. Д. В. Ушакова. — М. : ИП РАН, 2006. — 624 с.
12. Рубинштейн С. Л. Человек и мир / С. Л. Рубинштейн. — СПб. : Питер, 2012. — 224 с.
13. Творчество: от биологических оснований к социальным и культурным феноменам / под ред. Д. В. Ушакова. — М. : ИП РАН, 2011. — 736 с.
14. Фромм Э. «Иметь» или «быть» / Э. Фромм ; пер. с нем. Э. Телятниковой. — М. : АСТ Москва, 2008. — 314 с.
15. Чиксентмихайи М. Креативность. Поток и психология открытий и изобретений / М. Чиксентмихайи ; пер. с англ. И. Ющенко. — М. : Карьера Пресс, 2013. — 528 с.

М. В. Верстова, к. психол. н.,
В. В. Верстов, к. юрид. н.
(г. Краснодар)

Формирование правового сознания студентов в процессе обучения в вузе

Российское студенчество — многочисленная социальная группа, в которой происходит социализация и самоопределение личности. Сегодня главным аспектом высшего образования выдвигается становление студентов не только как будущих профессионалов, обладающих профессиональными компетентностями, но и как субъектов общества, обладающих правовой культурой, в которой объединяются правовые и нравственные ценности [2; 3].

Правовое сознание является объектом изучения юриспруденции, психологии. Раскрытию сущности правового сознания как психологического понятия посвящены работы В. Л. Васильева, М. И. Еникеева, Г. Х. Ефремова, А. И. Кудрявцева, А. Р. Ратинова [6]. Под правовым сознанием личности понимаем совокупность знаний, представлений о праве, его оценок и чувств по отношению к нему, а также сценариев поведения в правовой сфере [6].

Мы рассматривали вопросы, связанные с изучением особенностей формирования правового сознания студентов в процессе получения высшего образования. Целью работы послужило исследование формирования правового сознания студентов в процессе обучения в вузе, объектом — правовое сознание студентов, предметом — особенности правового сознания студентов в процессе получения высшего образования. В рамках исследования была выдвинута гипотеза о том, что на формирование правового сознания оказывает влияние не только внешняя среда (выбранная профессия), но и внутренние, личностные факторы (смысложизненные ориентации).

Первую группу составили студенты-физики (25 человек), вторую — студенты-юристы (25 человек). При анализе полученных данных проводилось сравнение групп по показателям, получившим значимые различия.

В качестве методов исследования мы использовали анкету М. Л. Гайнер [5], методики «Отношение к праву» Д. С. Безносова [1], «Незаконченные предложения» Д. Сакса, а также тест смысложизненных ориентаций Д. А. Леонтьева, которые позволили рассмотреть понимание терминов «закон», «справедливость», «ответственность», «свобода» и отношение к ним.

В группе студентов физиков в основном преобладали юноши (74 %), девушек было 26 %. При ответе на анкету студенты полагают, что закон нужен для контроля и урегулирования взаимоотношений между всеми

членами общества. Рассматривая правовое сознание через оценочные суждения субъектов правовой действительности, необходимо отметить, что в ответах физиков встречались негативные оценки деятельности судов (например, «решения не всегда справедливы, многое решают деньги», «нужна смертная казнь»). Результаты исследования не позволяют говорить о положительном отношении к деятельности судов, большинство отмечают низкий уровень авторитета сотрудников правовых институтов («взятки», «поборы на дорогах»).

Иной точки зрения придерживаются будущие юристы — студенты второго курса, из которых 62 % — юноши, 38 % — девушки. 86 % юристов считают, что соблюдать закон нужно всегда, в отличие от студентов-физиков (56 %).

Студенты считают, что законы в обществе необходимы для того, «чтобы люди не переходили границы дозволенности», «чтобы сохранять порядок в обществе», «для безопасности, чтобы знали, что можно делать, а что нет», «чтобы знать, как действовать в любой ситуации».

С точки зрения юристов, значимым сегодня в обществе является «знание законов и соблюдение» того, что «положено по закону», и нужно ужесточение мер наказания, так как наказания, существующие на сегодняшний день, слишком мягкие (37 %). Решения судов могут зависеть от следующих моментов: «от общественной опасности», «от тяжести преступления», «от квалификации». Таким образом, мы не может говорить о положительном эмоциональном компоненте правового сознания.

В одном из вопросов анкеты было предложено расположить преступления по степени тяжести, начиная с самого тяжкого. Юристы измену Родине поставили на первое место, а убийство — на второе, в отличие от группы физиков, которые измену Родине ставят на третье место («ничего плохого не будет, если я поеду работать в другую страну по выгодному контракту»).

Таким образом, диагностируя параметры правового сознания студентов, важно было выявить основания выбора студентами определенной нормативной системы, на которую они ориентируются в своей повседневной деятельности в профессиональной, общественной и личной сферах.

Анализ методики «Отношение к праву» говорит о различиях между группами. Юристы в целом показывают более зрелое отношение к праву, чем физики. В частности, юристы демонстрируют больший правовой реализм (+4,93), который выражается в положительном отношении к праву, нормальном правосознании, связанном со знанием и позитивной оценкой законодательства, признанием права в качестве основного регулятора поведения в обществе, лояльностью к правовой системе общества. У студентов-физиков (+3,47) правовой реализм выражен несколько слабее.

Значительно меньше представлен у испытуемых правовой идеализм, основанный на идее о том, что только правовая система способна осуществить преобразования в обществе, что правильные и хорошие законы могут

привести к процветанию общества (–1,01 юристы и –3,46 физики, то есть группа физиков менее уверена, что «только правовая система способна осуществить преобразования в обществе»). Правовой инфантилизм, представленный в отрицательных значениях (–5,29 и –3,66), свидетельствует об отношении, основанном на незнании или недостаточном знании норм права.

Таким образом, подтверждается роль когнитивного компонента правосознания в формировании позитивного отношения к праву, что подтверждает нашу гипотезу: изменение правового сознания студентов происходит в процессе получения профессионального образования, то есть правовое сознание студентов различается детерминированностью профессиональной принадлежности студентов.

Студенты юридического факультета более позитивно настроены по отношению к праву, чем студенты-физики. Об этом говорят показатели, характеризующие эмоциональное отношение к праву. Так, правовой скептицизм (–3,85 и –1,69), правовой цинизм (–5,11 и –4,07) и правовой нигилизм (–1,87 и +0,31) у студентов-юристов значительно ниже, чем у студентов-физиков. Это свидетельствует о большой роли воспитательного фактора в формировании позитивного отношения к праву.

По результатам теста смысложизненных ориентаций значимая степень достоверности различий была выявлена по показателям цели в жизни. У юристов уровень цели в жизни ниже, чем у студентов-физиков. Это может говорить об отсутствии в данный момент времени целей на будущее, которые придают жизни осмысленность, направленность и временную перспективу. Предположительно это может быть связано с тем, что группа плохо осознает себя в будущем: многие из студентов отмечали, что «мечтали поступить», а со следующим этапом жизни пока не разобрались.

Высокие баллы по шкале у студентов-физиков характеризуют их не только как целеустремленных людей, но и как прожектеров, планы которых не имеют реальной опоры в настоящем и не подкрепляются личной ответственностью за их реализацию (многие студенты пока очень туманно видят свое будущее, у многих есть планы, но многие плохо осознают, как их реализовывать).

Таким образом, было выявлено, что гипотеза о том, что на формирование правового сознания оказывает влияние не только внешняя среда (выбранная профессия), но и внутренние, личностные факторы (смысложизненные ориентации), подтвердилась. То есть можно сказать, что студенты-физики и студенты-юристы различаются как смысложизненными ориентациями, так и правовым сознанием. И судя по полученным данным, это явное влияние среды, в которой они сформировали свое профессиональное представление о правовом сознании. Из всего сказанного можно сделать вывод, что практическая значимость данного исследования заключается в том, что на основании его результатов возможна оптимизация процесса формирования правового сознания молодых специалистов.

Список литературы

1. Безносов Д. С. Отношение к праву как проявление правового сознания курсантов вузов МВД : дис. ... канд. психол. наук / Д. С. Безносов. — СПб., 2004. — 234 с.
2. Верстова М. В. Правовые представления личности с различной установкой к участию в суде присяжных : автореф. дис. ... канд. психол. наук / М. В. Верстова. — Краснодар, 2007. — С. 5–14.
3. Верстова М. В. Гражданско-правовое регулирование отношений в сфере высшего профессионального образования / М. В. Верстова, В. В. Верстов // Вестник Краснодарского университета МВД России : научно-практический журнал. — 2013. — № 4 (22). — С. 42–45.
4. Верстова М. В. Особенности этнической толерантности и ценностных ориентаций курсантов университета МВД России / М. В. Верстова, В. В. Верстов // Человек. Сообщество. Управление : научно-информационный журнал. — 2014. — № 3. — С. 113–127 .
5. Гайнер М. Л. Правосознание подростков / М. Л. Гайнер. — М. : Магистр, 1998. — 87 с.
6. Ратинов А. Р. Правовая психология и преступное поведение : Теория и методология исследования / А. Р. Ратинов, Г. Х. Ефремова. — Красноярск : Изд-во Красноярского ун-та, 1988. — 278 с.

А. Е. Волостникова, генеральный директор,
Л. Г. Слободенюк, нач. отдела образовательных программ
(г. Хабаровск)

Профессиональное самоопределение школьников на сменах в ХКЦВР «Созвездие»: от игры к компетенциям

Вопрос: «Возможна ли в детском оздоровительном лагере пропедевтика будущего?» — возник у коллектива Хабаровского краевого центра внешкольной работы (ХКЦВР) «Созвездие» вместе с пониманием необходимости формирования ключевых компетенций у участников краевых профильных смен. Все содержание программы развития центра было направлено на приобретение школьниками и развитие у них ценностно-смысловых, общекультурных, учебно-познавательных, информационных, коммуникативных компетенций и компетенций личностного самосовершенствования. Поэтому в зависимости от основной идеи и игрового сюжета программы смен имели профильную направленность: творческую, спортивную, техническую, туристско-краеведческую, военно-патриотическую и др. Программы дополнительного образования, отрядные и общие мероприятия способствовали совершенствованию у обучающихся умений выбирать целевые и смысловые установки для

своих действий и поступков, развивали навыки проявления творческих способностей и лидерских качеств, взаимодействия в коллективе, учили извлекать необходимые сведения из различных источников информации. Однако педагогические работники осознавали, что дети и подростки недостаточно владеют навыками, необходимыми в конкретных жизненных ситуациях, знаниями о профессиях и соответственно о профессиональной деятельности. Нам понадобилась практика самостоятельных профессиональных и социальных проб, чтобы ребенок смог «примерить» на себя профессию, приобрести необходимый социальный опыт. Это, в свою очередь, требует изменения формы, содержания и технологий организации занятий дополнительного образования детей.

Идея создания на сменах такого игрового образовательного пространства, в котором ребята проигрывают социальные роли и приобретают первоначальные навыки профессий, реализовалась в проекте сюжетно-ролевой игры «Аэропорт “Звездный”». Здесь на занятиях в мастерских (на языке игры — локациях) обучающимся было предложено организовать работу своего предприятия и попробовать силы в различных должностях, установить взаимодействие с работниками других компаний для информирования о предоставляемых фирмой услугах, научиться приему заказов, оформлению договоров, проведению мастер-классов, консультированию, обучению новых сотрудников, проведению социальных акций. Так, например, на локации «Звездная почта» ребятам была предоставлена возможность попробовать себя в роли почтальона, курьера, оператора, администратора. Навыки химика-лаборанта, инженера-технолога, заведующего лабораторией они могли приобрести на локации «Исследовательская лаборатория»; журналиста, радиоведущего, видеооператора, фотокорреспондента, редактора — на локации «Медиацентр»; инженера-конструктора и программиста — на локации «Конструкторское бюро» и т. д. В данном случае игровое пространство «Аэропорт “Звездный”» становится профориентационным: для ребенка это не выбор одной профессии на всю жизнь, а формирование готовности к профессиональному самоопределению, активизация его внутренних ресурсов для того, чтобы, включаясь в эту деятельность, он мог в полной мере реализовывать себя в ней.

Кроме того, во время работы на локации обучающиеся выполняют правила трудового распорядка, несут ответственность за исполнение возложенных обязанностей. Им предоставлена возможность заработать игровые «мили» (денежная валюта аэропорта), которые они могут потратить на итоговом мероприятии «Территория траты миль».

Для обучения навыкам действий в нестандартных ситуациях используются различные методы, способы, приемы получения такого опыта. Большинство педагогов на занятиях применяют кейс-метод, так как в его основе лежит реальная ситуация или случай из жизни. Педа-

гогическая целесообразность метода в том, что он учит ребят не только выявлять в заданной ситуации проблему, но и находить варианты решения, выбирать наиболее приемлемые из них и, при необходимости, создавать практическую модель их дальнейшей реализации. Алгоритм проживания кейса: покажи — дай пережить — объясни как — запусти. Так, на смене «Маленькая страна», в основе игрового сюжета которой было путешествие по странам — участникам чемпионата мира по хоккею с мячом 2015 года, открылась локация «Разговорник», на которой дети 7–9 лет изучали необходимые в путешествии фразы на английском языке. Все занятия строились на кейс-заданиях. На одном из них дети решали казусную ситуацию: «В аэропорту за границей у вас потерялся чемодан. Что делать?» Ребята определяли, к кому можно обратиться, как объяснить, что случилось, как описать потерянный чемодан. В данном случае они изучали именно те фразы, которые необходимы для этой ситуации. Таким образом, у детей развиваются способности, основанные на знаниях и опыте, способности, приобретенные благодаря обучению этому опыту: ребенок знает, как действовать и что при этом говорить. На локации «Арт-галерея» подростки получали приглашение на персональную выставку брендового художника. Им сообщалось, что выставку можно посетить бесплатно, но есть условие — необходимо соблюсти дресс-код: в одежде должен быть нестандартный галстук-бабочка. Далее обучающиеся самостоятельно определяли, что такое галстук-бабочка; выясняли, какие бывают галстуки-бабочки (традиционные/нестандартные) и какие материалы используются для его изготовления; находили технологию, выполняли изделие и посещали уникальную выставку. Такой способ получения знания позволяет держать интерес участников действия от входа до финала с помощью анализа и исследования реального случая и при необходимости создания своего продукта. Педагоги выделили также этап последействия кейса, когда ребята определяли, что они взяли для себя из этой ситуации.

Педагогическое наблюдение и анализ анкетирования участников смен по достижению образовательного результата показали, что ребята не только приобретают навыки основ профессий, но и проявляют инициативу и самостоятельность, организуют проведение рекламы, акций и опросов, дней открытых дверей компании и другие мероприятия, проявляют творчество при создании бренда и фирменных знаков предприятия, умеют налаживать профессиональные связи, понимают и объясняют применение полученного знания в практике.

«Аэропорт “Звездный”» для детей и подростков стал территорией новых возможностей. Игровые площадки, «копирующие» взрослый мир, позволяют ребенку не только соотнести себя с какой-либо профессией, получить практический опыт в ней, оценить ее востребованность в современном мире, но и освоить и воспроизвести социальные роли. Обучающиеся

учатся принимать решения, ставить цели, приобретают опыт реагирования различными способами действий.

Все это стало основой проведения в детском оздоровительном комплексе краевой профильной смены Sozvezdie JuniorSkills, игровой сюжет и содержание которой соответствуют стандартам мирового движения WorldSkills и программе ранней профориентации и основ профессиональной подготовки школьников JuniorSkills. У ребят есть возможность, обучаясь у профессионалов, попробовать себя в конкретных двенадцати профессиях и сферах: мобильной робототехнике, видеомонтаже, системном администрировании, инженерной графике, поварском деле, педагогике, журналистике, гончарном деле, электронике, электромонтажных работах, лаборатории химического анализа, почувствовать себя техником-спасателем. На занятиях у подростков развивались навыки практического решения задач в конкретных профессиональных ситуациях и работы с техническими устройствами. Главные эксперты разработали программы профессиональных компетенций и конкурсные задания, определяющие итоговое мероприятие смены — соревнования по основам профессионального мастерства. Победители каждого из направлений стали участниками круглого стола с губернатором Хабаровского края и национальными экспертами по подготовке к соревнованиям JuniorSkills в Дальневосточном федеральном округе.

Особенность смены — это не только развитие рабочих навыков. Для совершенствования личностных качеств участников (*soft skills*) ежедневно проводились деловые игры и тренинги, мастер-классы, направленные на развитие уверенности в себе, выработку умения высказывать свою точку зрения и аргументированно отстаивать ее, принимать решение в нестандартной либо стрессовой ситуации. Ребята учились описывать свои способности в резюме и отрабатывали навыки самопрезентации, актерские и ораторские способности.

Опыт проведения смены Sozvezdie JuniorSkills помог нам найти ответ на поставленный в начале статьи вопрос. Приобретенные компетенции — это компас в мире возможностей, они дают школьникам ориентир для моделирования собственного будущего.

Список литературы

1. Примерное Положение о соревнованиях «JuniorSkills» для учащихся 10–17 лет (на основе Положения о соревнованиях юниоров в рамках Национального чемпионата сквозных рабочих профессий высокотехнологичных отраслей промышленности по методике WorldSkills с участием предприятий оборонно-промышленного комплекса).

2. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированного образования / А. В. Хуторской // Народное образование. — 2003. — № 2.

В. Ф. Габдулхаков, д. пед. н., профессор
(г. Казань)

Коммуникативное ядро как средство творческого саморазвития личности

Известно, что в настоящее время ведется активный поиск в сфере гуманистически ориентированной психологии и педагогики (А. Г. Асмолов, И. А. Зимняя, В. А. Петровский, В. И. Слободчиков, И. С. Якиманская и др.). При гуманистическом, личностно ориентированном подходе учащийся рассматривается в качестве уникальной целостной личности, для развития которой необходимо создание определенных условий обучения. Это изменяет взгляд на обучение. Однако многие специалисты указывают на факторы, которые мешают созданию этих условий [1–7]: неспособность педагога в должной мере использовать арсенал психологических средств воздействия на обучающегося и средств взаимодействия с ним, неготовность многих педагогов превращать обучение в творческое саморазвитие, делать обучение воспитывающим, а воспитание обучающим и т. д.

Одним из приемов продуктивного взаимодействия педагога и обучающегося может быть правильно организованное коммуникативное ядро. Причем в психологии чаще говорят о ядре личности [2–9].

В образовательной практике (школах и вузах) многие не знают, что такое *коммуникативное ядро,* или *ядро общения*.

Коммуникативное ядро учебного взаимодействия мы определяем как речевую ситуацию, в которой наблюдается несколько признаков [10]:

1) общение происходит в монологической и диалогической форме;

2) в содержании монолога и диалога есть противоречие, проблема;

3) общение носит дискуссионный, полемический характер;

4) ядро общения разворачивается по схеме «мотивация общения — завязка речевого действия — развитие речевого действия — кульминация действия (общения) — развязка — следствие (выводы, мораль)»;

5) ядро нейтрализует действие речевого контроля и делает общение свободным и раскрепощенным.

Успех реализации коммуникативного ядра мы фиксируем тогда, когда очередной результат речевого действия, имеющего информативную нагрузку, попадает в «ловушку памяти» собеседника (студента) и становится его собственным достоянием, то есть существенно влияет на результаты обучения.

Если рассматривать учебную деятельность в соответствии с общепринятой схемой «мотив — анализ — синтез — интериоризация», то последняя фаза «интериоризация» (перевод внутренних действий во внешние или говорение и речевой контроль) представляется очень проблемной.

Дело в том, что традиционная школьная и вузовская практика не учитывает механизм речевого контроля, хотя почти 80 % ошибок учащихся можно

квалифицировать не как традиционные (фактические или речевые) ошибки, а как ошибки речевого контроля (ошибки, возникшие от страха ошибиться).

Парадокс в том, что преподаватель стоит на страже речевого контроля и не понимает, что своей коррекцией речи студента невольно содействует сворачиванию не только механизмов речепорождения, но и механизмов продуктивной мыслительной и интеллектуальной деятельности. Здесь актуален тезис о том, что учащийся тоже человек и он имеет право на ошибку: не ошибается только тот, кто ничего не делает.

Поэтому смысл коммуникативного ядра (как центральной коммуникативной ситуации занятия) заключается в том, чтобы максимально нейтрализовать действие речевого контроля. Эксперименты показывают, что при правильной реализации коммуникативного ядра (когда воспитанник не говорить не может, когда никто не мешает ему высказаться, никто не поправляет его и не останавливает) происходит мощный импульс развития интеллекта, мышления, речи, становления нравственности и других личностных качеств.

Конечно, студент в ситуации коммуникативного ядра может ошибиться и произнести неправильный ответ. Преподаватель должен позволить ему выговориться до конца. Выговориться должны и другие студенты (с правильными и неправильными ответами). Исправлять их можно в другой ситуации — ситуации экспертной оценки ответов. Тогда замечания студенты воспринимают позитивно, и это положительно влияет на результаты обучения.

Эксперимент проводился со студентами Института психологии и образования Казанского (Приволжского) федерального университета в 2011–2016 годах. Общая выборка составила 667 студентов.

Формальными показателями наличия коммуникативного ядра выступали такие показатели:

1-й показатель. Возникла ли на занятии проблемная ситуация?

2-й показатель. Мобилизовала ли проблема студентов на поиск правильного ответа?

3-й показатель. Предложила ли группа (или отдельные студенты) свой вариант решения проблемы?

Мы отслеживали эти показатели в условиях их реализации на лекционных занятиях по психологии и педагогике. Результаты обучения по дисциплинам оценивались по традиционным тестам (по 100-балльной шкале).

В одной группе на лекциях систематически создавались проблемные ситуации, мобилизующие внимание всей группы, и группа с интересом слушала лекции (п. 1 табл. 1).

В другой группе на лекциях, кроме проблемной ситуации, создавались еще и условия для поиска правильного ответа, ответы обсуждались (п. 2 табл. 1).

В третьей группе, кроме проблемы и поиска правильных ответов, предлагалось найти свое (оригинальное) решение проблемы (п. 3 табл. 1). Причем третий показатель принимался во внимание, если решение проблемы действительно удавалось.

Результаты обучения сравнивались результатами в группах, в которых не использовалось коммуникативное ядро (п. 4 табл. 1).

Как видим, в условиях отсутствия коммуникативного ядра (п. 4 табл. 1) студенты набирают в среднем 68 баллов; при создании проблемных ситуаций (п. 1 табл. 1) — 73,5 балла; при последующей (после проблемной ситуации) мобилизации студентов на поиск правильного ответа (п. 2 табл. 1) — 88,5 балла; при решении проблемы как результата создания проблемной ситуации и мобилизации студентов на поиск ответа — 95 баллов (п. 4 табл. 1).

Таблица 1

Результаты обучения по трем показателям коммуникативного ядра

№	Показатели коммуникативного ядра	Результаты обучения (средний балл по группе)
1	Возникла ли на занятии проблемная ситуация?	73,5
2	Мобилизовала ли проблема студентов на поиск правильного ответа?	88,5
3	Предложила ли группа (или отдельные студенты) свой вариант решения проблемы?	95
4	Без коммуникативного ядра	68

Анкетирование преподавателей университета показало, что большинство преподавателей (90 %) понимают значимость коммуникативного ядра для получения более высокого результата в обучении, однако пытаются его применять на практике лишь 32 % преподавателей.

88 % преподавателей считают, что использование коммуникативного ядра на занятиях требует серьезной подготовки от них и большой отдачи от студентов, и только 12 % преподавателей считают, что коммуникативное ядро — это естественный атрибут занятия и без него оно невозможно.

Таким образом, саморазвитие как вид деятельности личности субъект-субъектного характера, направленный на позитивное изменение личностных и профессиональных качеств, должно проходить на основе тщательно продуманного коммуникативного ядра: ядро активизирует самопознание, самоопределение, самоуправление, самосовершенствование и творческую самореализацию.

Список литературы

1. Асмолов А. Г. Стратегия социокультурной модернизации образования: на пути к преодолению кризиса идентичности и построению гражданского общества / А. Г. Асмолов // Вопросы образования. — 2008. — № 1. — С. 65–86.

2. Бондырева С. К. Настроение : Психология и семантика : учеб. пособие / С. К. Бондырева, Д. В. Колесов, Д. Д. Колесов. — М. : Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та ; Воронеж : МОДЭК, 2008.

3. Венгер Л. А. Педагогика способностей / Л. А. Венгер. — М. : Педагогика, 1973. — 96 с.

4. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л. С. Выготский. — СПб. : Союз, 1997. — 96 с.

5. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования / В. В. Давыдов. — М. : Педагогика, 1986. — 240 с.

6. Дружинин В. Н. Психология : учеб. для гуманит. вузов / В. Н. Дружинин. — 2-е изд. — СПб. : Питер, 2009. — 656 с.

7. Крутецкий В. А. Психология : учеб. для учащихся пед. училищ / В. А. Крутецкий. — М. : Просвещение, 1980. — 352 с.

8. Леонтьев А. Н. О формировании способностей / А. Н. Леонтьев // Хрестоматия по возрастной психологии : учеб. пособие для студентов / сост. Л. М. Семенюк ; под ред. Д. И. Фельдштейна. — М. : Международная педагогическая академия, 1994. — С. 46–55.

9. Лук А. Н. Психология творчества / А. Н. Лук. — М. : Академия, 2008. — 336 с.

10. Gabdulchakov V. F. Communicative Core of Interaction and its Influence on Education Results [Electronic resource] // Procedia — Social and Behavioral Sciences : Third Annual international Conference «Early Childhood Care and Education» (25 August 2014). — Vol. 146, № 25. — P. 381–384. — Access mode: http://authors.elsevier.com/sd/article/S1877042814047880 (date of access: 28.03.2016).

К. К. Габызян, учитель
(с. Крым, Ростовская область)

Проблема воспитания детей в начальной школе (на примере МБОУ «СОШ № 2» с. Чалтырь Ростовской области)

В настоящее время формируется новый тип цивилизации — информационный, интеллектуальный, основанный на непрерывном образовании человека. Возникает объективная потребность в новом социальном типе личности, способной к адаптации в постоянно изменяющемся мире, мобильно осваивающей новые виды деятельности и новые профессии, интеллектуально и духовно развитой. Целью образования на современном этапе стало воспитание, социально-педагогическая поддержка становления и развития ответственного, высоконравственного, инициативного, творческого, компетентного гражданина России. И именно начальная школа выступает фундаментом всего последующего обучения.

Начальное образование имеет свои особенности, которые отличают его от всех последующих этапов школьного образования. Особенностью содержания современного начального образования является и результат: учащийся по окончании этой ступени образования должен приобрести набор не только определенных знаний, но и умений (применять полученные знания, уметь находить самостоятельно информацию, оценивать свои результаты и т. д.).

По мнению А. В. Луначарского, «воспитание в процессе обучения — это только часть целостной воспитательной системы школы... осущест-

вляется на уроке посредством четырех факторов, четырех источников или через четыре канала:

— через содержание образования;

— через методы и формы обучения;

— через использование случайно возникших или специально созданных воспитывающих ситуаций;

— через личность самого учителя» [1, с. 56].

Для того чтобы включить ученика в учебно-познавательную работу, сделать его активным участником учебного процесса, нужна мотивация. Воспитание у учащихся мотивов учения в настоящее время является одной из главных задач школы.

В связи с этим хотелось бы представить план воспитательной работы, который используется в работе с учащимися начальной школы в МБОУ «СОШ № 2» с. Чалтырь Ростовской области.

Основной проблемой воспитательной работы является воспитание духовно-нравственной, эстетически развитой личности школьника на основе приобщения к ценностям общечеловеческой и национальной культуры. А. Дистерверг предлагает целостный педагогический процесс, то есть «процесс, в котором воедино слиты “воспитывающее обучение” и “обучающее воспитание”» (цит. по: [2, с. 22]).

Целями воспитательной работы в начальной школе являются:

— формирование у детей навыков самостоятельной деятельности, социальной ответственности, способности чувствовать, понимать себя и другого человека;

— формирование целостной психологической основы обучения и, в частности, формирование у учащихся положительного отношения и интереса к учению.

Основные постулаты воспитательной работы — уважать и любить людей, делать добро. Мы обучаем детей поступать по отношению к другим так, как хотели бы, чтобы другие поступали по отношению к ним.

Для реализации указанных выше целей в работе с учащимися начальных классов МБОУ «СОШ № 2» с. Чалтырь Ростовской области мы решаем следующие задачи учебно-воспитательной деятельности:

— создание условий для развития творческих возможностей личности;

— формирование основ нравственной и духовной культуры учащихся;

— воспитание культуры межнационального общения;

— воспитание гуманного отношения к окружающему миру, к своему ближнему;

— воспитание достойного гражданина страны;

— формирование классного коллектива как воспитательной системы, развитие ученического соуправления;

— работа над сохранением душевного здоровья и эмоционального благополучия каждого ребенка;

— оказание помощи ребенку в его интеллектуальном развитии, способствование повышению его интереса к учебной деятельности;

— оказание помощи каждому ребенку в реализации своего творческого потенциала, раскрытии своей индивидуальности;

— организация работы родительского комитета, направленной на сплочение коллектива обучающихся.

После реализации задач учебно-воспитательной деятельности мы ожидаем следующих результатов:

— повышения уровня воспитанности учащихся класса;

— создания сплоченного классного коллектива;

— проявления инициативы и ответственности учащихся начальных классов за порученное дело;

— наличия положительной динамики роста духовно-нравственных качеств личности ребенка;

— участия в конкурсах, концертах, утренниках, спортивных соревнованиях;

— посещения спортивных секций, кружков по интересам;

— повышения уровня удовлетворенности родителей и учащихся жизнедеятельностью класса.

Итак, основными направлениями воспитательной работы с детьми, обучающимися в начальной школе, мы можем назвать познавательную, игровую, творческую, спортивную, коммуникативную (общение) деятельность, досуг.

Данные направления воспитательной работы реализуются в ходе проведения классных часов, экскурсий, ролевых игр, конкурсов, походов, дискуссий.

Список литературы

1. Луначарский А. В. О народном образовании / А. В. Луначарский. — М., 1958.
2. Педагогика : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов ; под ред. В. А. Сластенина. — М. : Академия, 2002. — 576 с.

А. Н. Ганичева, к. пед. н., доцент
(г. Москва)

Использование возможностей информационных ресурсов для просвещения и консультирования родителей по вопросам семейного воспитания

Во исполнение определенных ориентиров государственной политики в сфере воспитания реализуется национальная стратегия действий в интересах детей на 2012–2017 годы — Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года [3]. Одним из направле-

ний стратегии является обеспечение поддержки семейного воспитания и создание условий для просвещения и консультирования родителей по различным вопросам семейного воспитания.

В основе организации деятельности современной дошкольной образовательной организации (ДОО) лежат взаимодействие и сотрудничество с семьями воспитанников. Основные направления деятельности воспитателя детского сада находятся в плоскости партнерских отношений. Определение целей, средств, возможностей каждого участника образовательного процесса в системе «педагог — родитель» позволяет активно использовать новые образовательные информационные технологии. Инициатором установления такого опосредованного диалога с родителями должны быть педагоги дошкольных организаций как профессионально подготовленные специалисты, понимающие, что успешность зависит от согласованности и преемственности в вопросах воспитания детей [1, с. 12].

Важнейшей формой организации совместной деятельности нам видится субъектность общения с современной семьей, при которой родители не пассивные наблюдатели, а активные участники процесса, то есть активно включены в деятельность дошкольной организации. Использование только традиционных методов и форм работы с родителями не всегда эффективно. Современное информационное пространство предлагает новые технологии, способные повысить эффективность взаимодействия педагогического коллектива детского сада и родителей. Внедрение информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) позволяет создать единое информационное пространство образовательного учреждения, то есть системы, в которой задействованы и на информационном уровне связаны все участники образовательного процесса: администрация, воспитатели, дети и их родители. В результате такого взаимодействия оперативно устанавливается обратная связь с семьей, повышается возможность оказания различным категориям семей многопрофильной помощи, поддержки и сопровождения.

Такая совместная деятельность лежит в плоскости использования современных информационных и коммуникационных технологий, электронных информационно-методических ресурсов для обеспечения взаимодействия всех субъектов системы воспитания, развития сетевого взаимодействия образовательных организаций в интересах ребенка.

ИКТ, нашедшие широкое применение в современном образовательном пространстве, могут быть использованы в современном дошкольном учреждении:

— для ведения баз данных, автоматизации работы по анализу педагогической деятельности, поиска информации в Сети (использование web-браузеров, баз данных, пользование информационно-поисковыми и информационно-справочными системами, автоматизированными библиотечными системами, электронными журналами);

— организации диалога в Сети (использование электронной почты, синхронных и отсроченных телеконференций), создания тематических веб-страниц и веб-квестов (использование html-редакторов, веб-браузеров, графических редакторов).

Следует учитывать, что современная молодая семья является активным пользователем и участником различных интернет-сообществ, чатов, следовательно, возможно расширение форм взаимодействия с семьей посредством веб-сайтов, электронных ресурсов и образовательных порталов. Наличие у детского сада собственного сайта в сети Интернет предоставляет родителям возможность оперативного получения информации о жизни детского сада и группы, графике работы различных специалистов, мероприятиях (праздники, развлечения, спортивные соревнования и т. п.).

Родители в опосредованном режиме (в удобное для них время) смогут выбрать интересующие их рубрики, задать вопросы, получить квалифицированные советы педиатра, детского психолога, просмотреть работы своего ребенка (рисунки, аппликационные работы, постройки и др.).

Рубрики такого интернет-портала могут быть разнообразны: новости детского сада (доска объявлений, благодарности родителям); документы и нормативные акты (советы юриста, документы департамента образования); авторские разработки педагогов (сценарии праздников, досугов, подборки стихов и загадок); дидактические материалы для родителей (медиаконсультации для родителей, экспресс-практикумы, интернет-семинары и дистанционные круглые столы); кулинарные рецепты для детского питания (советы диетолога, рецепты блюд для детей с особенностями развития); медицинская информация (календарь прививок, противопоказания к их применению, советы по закаливанию, симптоматика детских болезней, профилактика заболеваний); аннотированный каталог печатных изданий и игрового оборудования для детей.

ИКТ позволяют в формате дискуссионного клуба или гостевой книги обсуждать статьи, вести диалог. Воспитатели, обладающие информационными компетентностями, способны вести дискуссию с родителями в своем блоге. Пользуется заслуженным вниманием рубрика «Из опыта семьи», где родители могут разместить апробированные формы и методы воспитания, дать советы, разместить видеоряд, фотоматериалы по указанной тематике.

Предоставление через интернет-портал адресов и режима работы центров дополнительного образования, репертуара детских театров и формы приобретения билетов на представления для детей, ссылок на интернет-магазины, торгующие дидактической продукцией для детей, позволяет интенсивно развивать сетевое и межведомственное взаимодействие.

Такой дополнительный режим информационного взаимодействия не исключает использования традиционных форм работы с семьей через живое общение, а скорее обогащает и дополняет опосредованное взаимодей-

ствие с родителями в системе интернет-ресурсов и сайтов. Нам видится широкое использование ИКТ как источника информации учебного, методического или воспитательного характера. Ведь на страницах таких сайтов родители могут получать информацию о методах воспитания, технологиях и методиках обучения детей, задавать волнующие их вопросы, своевременно получать полезные советы и рекомендации.

Анализ запросов современных родителей позволяет сделать вывод, что наряду с традиционными формами взаимодействия следует активно использовать и внедрять в практику работы образовательных учреждений интерактивные формы сотрудничества. Соединяя информационные и коммуникационные технологии, проецируя их на работу с различными категориями семей, отметим, что использование ИКТ не заменяет традиционных форм взаимодействия с семьями воспитанников, а дополняет и обогащает их.

Не ставя под сомнение эффективность традиционных форм работы с семьей (родительские собрания, беседы, консультации и др.), обратим внимание, что в практике работы современных дошкольных организаций хорошо зарекомендовали себя такие инновационные формы работы с семьей, как организация дистанционного родительского университета (интернет-консультации, видеопрактикумы, видеоконференции, встречи с родителями в формате online и др.). Основная направленность информационно-коммуникационных технологий в работе с различными категориями семей заключается, на наш взгляд, в следующем: исходным пунктом является *информационная компетентность педагогов ДОО* как готовность к оказанию адресной помощи различным категориям семей.

Инновационные формы дистанционного взаимодействия позволяют предоставить родителям право на ведение оперативного видеомониторинга жизни и деятельности ребенка в ДОО. Прямой доверительный диалог между дошкольным учреждением и семьей в системе интерактивного общения позволяет создавать для ребенка, оставшегося дома, ситуацию видеовключения в деятельность на занятиях, участия в играх, праздниках.

Обращение через веб-сайт дает возможность родителям оперативно включиться в личное дистанционное общение с членами администрации детского сада, педагогами, психологами, медиками. С помощью системы видеомониторинга родители могут наблюдать за играми и занятиями, поведением, настроением и самочувствием своего ребенка, находящегося в детском саду, в любом удобном для них формате — на мониторе персонального компьютера (ноутбука) или в мобильном телефоне [2, с. 189]. Подобный информационный ресурс имеет широкое использование и функционирует как виртуальный методический кабинет. Он предназначен для руководителей и организаторов воспитательно-образовательных учреждений, специалистов детского сада, домашних педагогов и гувернеров, родителей в обычных и патронатных семьях.

Список литературы

1. Ганичева А. Н. Система подготовки специалистов дошкольного образования к взаимодействию с различными категориями семей / А. Н. Ганичева // Современное дошкольное образование. — 2010. — № 4. — С. 12–13.

2. Ганичева А. Н. ИК-технологии как одна из форм взаимодействия в работе с современной семьей / А. Н. Ганичева // Проблемы современного образования: от детского сада до университета : материалы науч.-практич. конф. и круглого стола / сост. и отв. ред. Т. А. Куликова, И. Н. Курочкина. — М. : Эконом-информ, 2011. — С. 187–191.

3. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года [Электронный ресурс] : утв. Распоряжением Правительства РФ от 29 мая 2015 г. № 996-р г. — Режим доступа: http://government.ru/media/files/.pdf (дата обращения: 07.03.2016).

Т. В. Голикова, к. пед. н., доцент
(г. Йошкар-Ола)

Подготовка будущих учителей к формированию у учащихся приоритетных ценностей

В последние годы в российской и зарубежной науке и практике проблема подготовки учителей к формированию ценностей у учащихся значительно актуализировалась, так как в современном российском обществе произошла утрата духовных основ, таких как милосердие, взаимопомощь, нравственные запреты, а образование как система «чистого знания», «без примесей воспитания», лишило молодое поколение иммунитета против безнравственности, что привело к отрицанию духовно-нравственных ценностей и, как следствие, к росту преступности и суицидов. На правительственном уровне выражается надежда, что решению проблемы формирования нравственного, гармоничного человека, ответственного гражданина и патриота России будет способствовать российская интеллигенция в лице преподавателей вузов, школьных учителей [5].

Обратимся к понятию «ценность». А. И. Шемшурина подчеркивает, что ценность является одним из ключевых нравственно ориентированных понятий, воплощающих в себе совокупность общечеловечески значимых нравственных категорий, выступающих в качестве эталона должного. Она рассматривает следующие аспекты нравственных ценностей: аксиологический — обращение личности к высшим духовным ценностям; гносеологический — включение личности в процесс познания высших ценностей; когнитивный — познание личностью через призму высших ценностей самого себя, своих возможностей; выявление ядра нравственной ориентации человека, его отношения к окружающему миру, людям, самому себе; результативный — механизм становления структуры человеческого «Я». Ав-

тор считает, что активизировать развитие личности, ценностно ориентированное поведение можно путем последовательного развития этического сознания и нравственного чувства [6, с. 18–19].

И. А. Зимняя выделяет три группы ценностей: *бытийные* ценности — жизнь, бытие, созидание; *нравственные* — добро, истина, свобода, вера, красота; *моральные* (как отношения между людьми) — достоинство, честь, долг, ответственность, толерантность и др. [3, с. 157].

В. И. Андреев акцентирует внимание на том, что педагогическое сообщество недостаточно нацелено на ценностно-смысловые ориентации, то есть ориентации на приоритетные ценности и смыслы субъектов образовательной деятельности в системе высшего педагогического образования. Автор считает одной из универсальных целей и ценностей человеческой жизни возможность творческого саморазвития и творческой самореализации в различных видах и формах жизнедеятельности человека. При этом особо подчеркивает: в процессе обучения и воспитания и в школе, и в вузе необходимо сместить ценностные ориентации на развитие и саморазвитие духовно-нравственных качеств [1; 2].

Анализ психолого-педагогической литературы отечественных и зарубежных авторов свидетельствует о том, что существует необходимость целенаправленной подготовки будущих учителей к усилению воспитывающего потенциала занятий, так как большинство учителей-предметников отдают предпочтение обучающей и развивающей составляющим процесса обучения. Усиление воспитывающего потенциала занятий ученые связывают с целенаправленной подготовкой будущих учителей к формированию ценностей, способствующих становлению личности человека, его характера, убеждений, нравственных, гражданских и патриотических качеств [1; 2; 4; 7; 8].

Нами наработан опыт формирования нравственных ценностей у будущих учителей на занятиях по английскому языку. Среди многочисленных факторов, влияющих на формирование ценностей у студентов, мы выделили моральные дилеммы и проведение совместных марийско-американских и марийско-литовских онлайн-курсов [4].

В процессе исследования было определено, что целенаправленное применение моральных дилемм при изучении английского языка усиливает воспитательный потенциал занятия, устойчиво формирует у будущих учителей нравственные, патриотические, гражданские, правовые качества. Чаще всего на занятиях обсуждаются моральные дилеммы, способствующие формированию ценностей-добродетелей (доброта, отзывчивость, справедливость, порядочность, совестливость, ответственность, альтруизм), патриотических и гражданских качеств.

Созданная и успешно апробированная технология применения моральных дилемм для усиления воспитывающей составляющей занятий опирается на результаты проводимой диагностики сформированности цен-

ностных качеств будущего учителя, включает в себя следующий алгоритм работы: подготовительный этап; целевую установку; презентацию дилеммы; разъяснение дилеммы; первичную диагностику; создание воспитывающих ситуаций во время дискуссии; коррекцию безнравственных установок; выявление результативности коррекционного этапа; стимулирование социоморальной рефлексии; ролевую игру, актуализирующую нравственный выбор; приобретение нравственного опыта. Применение моральных дилемм на занятиях предполагает создание ситуации нравственного выбора между двумя альтернативными решениями, осуществляемыми под прямым или косвенным руководством преподавателя, на основе которого активизируется процесс нравственного развития и саморазвития личности. Формированию ценностей способствует организация дискуссий, обсуждение дилемм в малых группах, инсценирование ситуаций.

Дилеммы для обсуждения, как правило, связаны с изучаемыми темами, личным опытом либо с необходимостью воспитания определенных качеств личности студентов в конкретной группе в соответствии с проведенной диагностикой. При выборе дилемм учитывают мнение студентов, их актуальность для обсуждения. Совместно с преподавателем определяются ценности, которые будут формироваться при решении той или иной дилеммы, обращается внимание на то, чтобы обсуждаемые дилеммы не были аморальными, продумываются дополнительные вопросы с целью демонстрации многоаспектности дилеммы, а также используется прием смены ролей «Как бы я поступил на месте участников ситуации?». Целью дискуссии является осуществление студентами нравственного выбора по дилемме. На заключительном этапе студентами и преподавателем подводятся итоги дискуссии. Преподаватель может в ненавязчивой форме высказать собственное мнение, стимулируя дальнейшую социоморальную рефлексию по обсужденной дилемме. Студенты, будущие учителя, освоив технологию применения моральных дилемм, используют ее при проведении уроков английского языка в школе в процессе прохождения педагогической практики и в дальнейшей профессиональной деятельности.

Весьма эффективным средством, способствующим формированию у студентов ценностей, является проведение онлайн-курсов между марийскими студентами, будущими учителями английского языка, и американскими студентами университета Миссури (2012, 2014); марийскими и литовскими студентами-магистрантами (LCC International University, Клайпеда, Литва, 2016). Общение осуществлялось в режиме онлайн при обсуждении следующих проблем: «Женщины в мире», «Русско-американское видение образовательных проблем», «Мосты в образовании. Ценности и смыслы». Занятия проводились с еженедельным общением участников в Skype и по e-mail. Организаторами курсов стали автор данной статьи, профессор Джуди Кокран (г. Сент-Луис, 2012, 2014) и профессор Алиел Канингхэм (г. Клайпеда, 2016).

Участники проводимых занятий в онлайн-режиме выполняли задания, читая рекомендованные преподавателями статьи и книги по обсуждаемой тематике. Марийские студенты предварительно обсуждали предлагаемые проблемы на занятиях по практике речи английского языка, заканчивая каждое обсуждение очередной темы компьютерной презентацией на английском языке. Участники дискуссии поднимали проблемы, связанные с положением женщин в гражданском обществе всего мира, рассматривали обсуждаемые вопросы через гендерный аспект, совершенствовали коммуникативную культуру, налаживая межкультурное общение. Было полезным сравнить положение российских и американских женщин в социальной системе, узнать о женских организациях, которые защищают права женщин, и познакомиться с историческими фактами развития женского движения в названных странах. Далее акцент онлайн-курсов смещался на социальные и образовательные проблемы с целью формирования у студентов социальной активности, интернационализма, независимости убеждений, принципиальности, прогрессивности взглядов, тактичности, совестливости, скромности, честности, уважительности, доброжелательности, милосердия. Участники курса обсуждали следующие вопросы: культурная общность и различия; стереотипы представлений друг о друге; отношение к своим странам; воспитание интернационализма как уважения культуры и государственности других народов; формирование ценностных ориентаций российских, американских, литовских студентов в школе и в вузе; нравственное и гражданское воспитание; наличие социальных гарантий в двух странах и их сравнительная характеристика; отношение к смертной казни, усыновлению детей из других стран. Участники онлайн-курса отмечали, что этот совместный курс необходим для каждого студента, «поскольку не только развивает язык, но и влияет на образ мышления». В результате проведенной совместной работы студенты Марий Эл, США и Литвы определились с собственными ценностями в рамках обсуждаемых проблем, выделили приоритетные.

Таким образом, подготовка будущих учителей в процессе вузовского обучения на занятиях, усиленных воспитательным потенциалом, будет весьма эффективной для их последующей профессиональной деятельности по формированию у учащихся приоритетных ценностей.

Список литературы

1. Андреев В. И. Педагогическая этика: инновационный курс для нравственного саморазвития / В. И. Андреев. — Казань : Центр инновационных технологий, 2012. — С. 129–180.

2. Андреев В. И. Социокультурный и концептуальный подходы к прогнозированию приоритетных целей и ценностно-смысловых ориентаций педагогического образования для XXI века / В. И. Андреев // Ценности и цели современного образования: проблемы и перспективы : материалы 14-й междунар. науч.-практ. конф. : в 2 ч. / отв. ред. Н. Ю. Никулина. — Калининград : Изд-во Балт. федер. ун-та им. И. Канта, 2014. — Ч. 1. — С. 13–20.

3. Воспитать человека : сб. нормативно-правовых, научно-методических, организационно-практических материалов по проблемам воспитания / под ред. В. А. Березиной, О. И. Волжиной, И. А. Зимней. — М. : Вентана-Граф, 2003. — 384 с.

4. Голикова Т. В. Гражданское воспитание учащейся молодежи в процессе обучения английскому языку / Т. В. Голикова // Инновационные технологии в обучении иностранному языку в университете : коллективная монография / под ред. Н. А. Бирюковой, Т. В. Колесовой. — Йошкар-Ола : Мар. гос. ун-т, 2014. — С. 184–232.

5. Послание Президента РФ В. В. Путина Федеральному собранию РФ от 12 декабря 2012 г. — [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://www.garant.ru/hotlaw/federal/436087 (дата обращения: 23.12.2012).

6. Шемшурина А. И. Основы этической культуры. Книга для учителя / А. И. Шемшурина. — М. : Владос, 1999. — 112 с.

7. Berkowitz M. W. What works in values education / M. W. Berkowitz // International Journal of Educational Research. — 2011. — Vol. 50. — P. 153–158.

8. Sutrop M. Can values be taught? The myth of value-free education; Trames [Electronic Resource] / M. Sutrop // A Journal of the Humanities and Social Sciences. — 2015. — Vol. 19. — Issue 2. — P. 189–202. — Access mode: http://www.kirj.ee/25977 (date of access: 20.06.2015).

М. В. Грабовенко, педагог дополнительного образования (г. Самара)

Практика воспитания подростков в процессе общения с животными в клубе «Твои друзья»

Рассматривая практику воспитания подростков в процессе общения с животными как целенаправленно и системно организованный процесс, мы выделяем основные векторы этого процесса, руководствуясь концептуальными положениями теории воспитания подростков (Т. К. Ахаян, В. А. Караковский, Т. Е. Конникова, А. В. Мудрик, Е. И. Тихомирова, Д. И. Фельдштейн и др.).

В число векторов, определяющих содержание практики воспитания подростков в процессе общения с животными в клубе «Твои друзья», включены: информационно-когнитивный, устанавливающий направление развития знаний подростков о мире животных, о способах ухода за животными, о технологии общения с животными; креативно-коммуникативный, определяющий способы взаимодействия подростков между собой и с животными; праксиологический, регулирующий основные виды деятельности подростков в процессе общения с животными в клубе «Твои друзья». Клуб как объединение по интересам позволяет развивать подростков в содружестве с другими увлеченными подростками и взрослыми [5].

В работах Л. С. Выготского констатируется, что определяющей особенностью общения подростков является его выраженный личностный характер. В этом контексте процесс общения с животными можно рассматривать как одно из средств формирования и развития личности подростка [4, с. 50]. По мнению Л. С. Выготского, проблема интересов в переходном возрасте становится «ключом ко всей проблеме психологического развития подростка». Он отмечал, что все психологические функции человека на каждой ступени развития, в том числе и в подростковом возрасте, действуют не бессистемно, не автоматически и не случайно, а в определенной системе, направляемые конкретными, отложившимися в личности стремлениями, влечениями и интересами. В связи с этим Л. С. Выготский констатировал, что у подростков созревают новые биологические основы, на которых впоследствии развиваются новые интересы, и если «в начале фаза развития интересов стоит под знаком романтических стремлений, то конец фазы знаменуется реалистическим и практическим выбором одного наиболее устойчивого интереса, большей частью непосредственно связанного с основной жизненной линией, избираемой подростком» [1]. В этом контексте важно отметить, что интересы подростков определяют общее содержание практики их воспитания в процессе общения с животными. Животные как часть окружающей нас природы способны оказывать влияние на воспитание подростков. По мнению А. Швейцера, «человек должен почувствовать свою близость и свой долг в отношении любой формы жизни, с которой он входит в соприкосновение» [2, с. 22]. Он считал, что, «добро заключается в том, чтобы поддерживать жизнь, сохранять ее, и зло в том, чтобы разрушать жизнь и препятствовать ей» [2, с. 28].

В Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года подчеркивается необходимость обобщения и осмысления имеющегося опыта воспитания в целях решения возникающих проблем практики воспитания. В связи с этим, организуя и изучая практику воспитания подростков в процессе общения с животными в клубе «Твои друзья», мы ставим задачу осмыслить имеющийся у нас опыт, расширить социальные контакты, изучить результаты организуемой нами практики воспитания подростков в общении с животными. Решение поставленной задачи осуществляется в сотрудничестве с научно-исследовательской Лабораторией субъектной самореализации и инновационных технологий (заведующая — д. пед. н., профессор Е. И. Тихомирова) Самарского государственного социально-педагогического университета [4, с. 140–143].

В клубе «Твои друзья» муниципального бюджетного образовательного учреждения дополнительного образования детей «Центр внешкольной работы “Парус” городского округа Самара» практика общения подростков с животными организуется разнообразно, в частности, реализуется с 2000 года долгосрочный проект «Мир животных — мир друзей». Цель проекта — научить подростков доброму и ответственному отношению к животным. В связи

с этим системно развивается умение подростков быть внимательными и заботливыми по отношению к животным. В практике используется традиционный социально-гуманитарный проект «Найди друга». Цель проекта — включать подростков в устройство бездомных животных в добрые семьи горожан.

В ходе изучения содержания организованной нами практики воспитания подростков в общении с животными в клубе «Твои друзья» мы использовали технологии субъектной самореализации личности (ССЛ), разработанные Е. И. Тихомировой [5]. На основе технологий ССЛ выделили особенности практики воспитания в процессе общения подростков с животными: информационно-когнитивная направленность («хочу узнать — могу рассказать»); креативно-коммуникативная востребованность («интересно, полезно, увлекательно»); праксиологическая значимость («делаю, изучаю, созидаю»). Важно, что в общении с животными приобретаемые подростками знания сразу же применяются в реальной деятельности (как обслуживать животных, как подготовить животных к выставке; как участвовать в конкурсах, показах животных; как привлекать новых членов в клуб; как интересно рассказывать о животных и т. д.). Проведенное нами включенное лонгитюдное наблюдение подтверждает, что указанные особенности практики воспитания подростков в процессе общения с животными в клубе «Твои друзья» влияют на развитие подростков, усиливая их познавательную мотивацию, актуализируя их потребность самостоятельно учиться, узнавать новое, активизируя их деятельность в процессе общения с животными и др.

В практике воспитания подростков в процессе общения с животными в клубе «Твои друзья» особое внимание уделяется изучению и развитию интересов подростков как важной составляющей характеристики личности. В частности, опрос подростков 10–16 лет, постоянно участвующих в работе клуба «Твои друзья», показал, что их интересует вопрос о том, как правильно заботиться о животных (41 % опрошенных подростков). В то же время 33 % опрошенных подростков в процессе общения с животными интересуются тем, как научиться дрессировать животных для того, чтобы «участвовать с ними на выставках, получать призы». При этом 26 % обследованных нами подростков не проявили интереса и потребности узнавать что-то новое в процессе общения с животными. Таких подростков в основном привлекает непосредственно сам процесс общения. В своих ответах эти подростки указали, что им нравится «гулять с собакой», «играть с кошкой», «наблюдать за попугаем», «разглядывать смешного хомяка» и т. п.

Обращаясь к характеристике процесса общения современных подростков, важно особо акцентировать внимание на воспитании у них доброты как важного личностного качества, обеспечивающего формирование духовности, нравственности, гражданственности и личности в целом. Именно поэтому ставится задача использовать все возможности процесса общения подростков с животными в клубе «Твои друзья» в целях духовно-нравственного воспитания подростков. С этой целью в клубе «Твои друзья»

педагоги создают особую воспитывающую среду, в которой «целенаправленно организуется непосредственное общение подростков с животными, что положительно влияет на изменения мотивации общения подростков, формируя в них сочувствие и сострадание» [3, с. 6].

Таким образом, практика воспитания подростков, организованная педагогами в клубе «Твои друзья», влияет на практику общения подростков с животными, активизируя процесс самостоятельного познания, создавая пространство креативного взаимодействия, регулируя осознание подростками сущности выполняемой деятельности, своего поведения в процессе общения с животными. Все это, вместе взятое, создает условия воспитания подростков и успешно влияет на его результаты.

Список литературы

1. Выготский Л. С. Педология подростка / Л. С. Выготский // Собр. соч. : в 6 т. Т. 4. — М., 1984. — С. 6–37.

2. Геттинг Г. Встречи с Альбертом Швейцером / Г. Геттинг. — М. : Наука, 2007. — 203 с.

3. Грабовенко М. В. Анимализация педагогического процесса / средство формирования сочувствия и сострадания как личностных качеств подростка / М. В. Грабовенко // Образование: вчера, сегодня, завтра : материалы 5-й междунар. науч.-практ. конф. (Оренбург, 1–15 ноября 2010 г.). — Оренбург : Детство, 2010. — С. 6–10.

4. Социально-гуманитарные технологии личностного развития: опыт, инновации, перспективы : материалы 3-й междунар. науч.-практич. конф. (Самара, 27–28 ноября 2014 г.) / сост. и науч. ред. Е. И. Тихомирова. — Самара : АсГард, 2015. — 232 с.

5. Тихомирова Е. И. Социальная педагогика: самореализация школьников в коллективе : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е. И. Тихомирова. — 2-е изд., стер. — М. : Академия, 2007. — 144 с.

Ю. В. Гришина, к. пед. н.
(г. Орел)

Довузовское образование как среда профессионального самоопределения старшеклассников

Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года в качестве одного из механизмов развития институтов воспитания определяет содействие профессиональному самоопределению, приобщение детей к социально значимой деятельности для осмысленного выбора профессии [3, с. 10]. В соответствии с этим в целях обновления воспитательного процесса в новом социальном пространстве образовательных организаций актуализируются следующие задачи: создание возможностей для социально-профессионального самоопределения в условиях образовательного процесса (проектирование индивидуальных образовательных

траекторий); усиление диагностической и развивающей консультационной составляющей образовательного процесса для оказания психолого-педагогической поддержки старшеклассникам в самоопределении; развитие способностей и компетенций, необходимых для принятия решения о продолжении образования [2, с. 180].

Исследователи отмечают, что ожидаемая эффективность предпрофильной подготовки и профильного обучения в школьном образовании не может быть достигнута лишь дифференциацией уровней преподавания образовательных областей, так как традиционное содержание этих областей не включает учебного материала, направленного на осознанное и информационно обеспеченное профессиональное самоопределение учащихся [1; 5]. В опыте создания пространства профессионального самоопределения ведется поиск альтернативных способов, когда ресурсными центрами профилизации становятся структуры довузовского образования. Система довузовского образования, выстроенная на принципах индивидуально-личностного подхода к подростку, безусловного соотнесения его образовательных потребностей с личностными возможностями и ограничениями в системе индивидуальных ценностей и предпочтений, способствующая построению своего индивидуального образовательного маршрута, позволит решить проблемы профессионального становления личности на этом возрастном этапе. Создание в университете условий, способствующих адаптации старшеклассников к требованиям вуза, обеспечит успешность обучения и формирование устойчивой профессиональной направленности каждого будущего студента [2, с. 17]. При этом довузовское образование в рамках данной статьи рассматривается нами как компонент целостной системы непрерывного образования, содержание которого строится на идеях организации неформального образования старших школьников в условиях вуза.

Традиционно довузовское образование определяется «как процесс и результат овладения учащимися системой научных знаний, познавательных умений и навыков, формирования на этой основе мировоззрения, нравственных и других качеств личности, развития ее творческих способностей в особом образовательном пространстве, в котором надстраивается базовый компонент среднего образования, ведется работа по профессиональной ориентации учащихся и поиску талантливой и одаренной молодежи» [4]. В этой связи довузовское образование становится организационным ядром, ведущим целенаправленную работу по профессиональному самоопределению старшеклассников.

Исходя из современного понимания целей и сущностных характеристик довузовского образования как подсистемы многоуровневой системы непрерывного образования, как вида дополнительного образования детей и взрослых, обеспечивающего условия для формирования мотивации получения образования в течение всей жизни, профессиональной ориентации и самоопределения обучающихся, выявления и поддержки детей,

проявивших выдающиеся способности, на базе Орловского государственного университета имени И. С. Тургенева создано многопрофильное подразделение довузовского образования — Университетский лицей как интеграционная модель непрерывного образования «школа — вуз». Целью деятельности Университетского лицея является содействие пополнению интеллектуальной, и прежде всего научной, элиты России, формирование личности, нацеленной на интеллектуальное и нравственное самосовершенствование, способной к самостоятельному освоению новых знаний и творческой деятельности в различных областях науки и практики.

Довузовское образование в Университетском лицее организовано на основе принципов непрерывности и преемственности общего и профессионального образования; вариативности и личностной ориентации образовательного процесса; дифференциации содержания обучения с широкими и гибкими возможностями построения индивидуальных образовательных траекторий; интеграции сред основного и дополнительного образования путем реализации программ дополнительного образования и довузовской подготовки.

Образовательный процесс в Университетском лицее ориентирован на формирование личной установки на непрерывное профессионально-личностное развитие, на активизацию внутренних психологических ресурсов личности с тем, чтобы, включаясь в выбор профессионального маршрута, человек мог в полной мере осуществить самореализацию профессионально-личностного потенциала в избранном им направлении профессиональной деятельности. Образовательные программы профильного обучения включают инвариантную (изучение базовых общеобразовательных дисциплин (русский язык, математика)) и вариативную (углубленное обучение по предметам, определяющим направленность профиля подготовки) составляющие. Модель профильного обучения в Университетском лицее предусматривает возможность разнообразных комбинаций учебных предметов, что обеспечивает гибкую систему специализированной подготовки обучающихся, позволяющую им совершить самоопределение при выборе профиля обучения. Популярность довузовского образования в Университетском лицее объясняется не только качеством предметно-профильной подготовки. Это, прежде всего, профессиональная ориентация с учетом реальных потребностей регионального рынка труда.

Из многообразия инновационных образовательных технологий в качестве приоритетной технологии обучения преподавательский состав Университетского лице выделяет исследовательскую. Научно-исследовательская работа лицеистов является продолжением и углублением учебных программ и носит системный характер: от индивидуального исследования по теме, по предмету к групповому проекту с широким охватом многих областей знаний. Старшеклассникам предоставляется возможность выбора проблемы, методов исследований, форм отчета о работе. Те-

матика проектов, их содержание, оформление результатов и презентация конкурентоспособны, ориентированы на участие в конкурсах. Развитие навыков совместной работы, умения работать самостоятельно, мобилизуя необходимые ресурсы, осуществляется также в процессе участия в научно-практических конференциях и олимпиадах различного уровня, презентации итогов научных исследований на студенческих секциях Недели науки, проводимой в вузе. Считаем, что такие формы работы не только содействуют продвижению учащихся в учебной деятельности, но и повышают привлекательность науки и предоставляют достоверную информацию о ее передовых достижениях и открытиях, поддерживают научно-техническое творчество детей, повышают заинтересованность подрастающего поколения в научных познаниях об устройстве мира и общества, что способствует популяризации научных знаний среди детей и обозначено в качестве приоритетов развития воспитания [3, с. 9].

Все инновации современной системы довузовского образования будут неэффективными без включения старшеклассников в воспитательную деятельность университета. Реализация системы мероприятий в рамках взаимодействия с другими структурами довузовского образования, студенческими объединениями университета (участие в работе школ для одаренных детей, школ профориентации, семинарах-тренингах проекта «Твоя карьера в регионе», фестивалях научного творчества, днях открытых дверей, ярмарках профессий, благотворительных акциях и т. п.) способствует созданию максимально благоприятных условий для успешного профессионального самоопределения обучающихся и в целом для достижения высокого уровня интеллектуального, духовно-нравственного, творческого, физического развития.

Таким образом, Университетский лицей как довузовская образовательная среда, ориентированная на развитие различных форм включения детей в интеллектуально-познавательную деятельность, обеспечивает формирование индивидуальной траектории развития личности ребенка с учетом его потребностей, интересов и способностей и одновременно адекватен экономическим реалиям, выражающимся в востребованности определенных профессий со стороны общества.

Список литературы

1. Аверьянова С. Ю. Формирование профессионального самоопределения старшеклассников в образовательном пространстве «школа — дополнительное образование — вуз» / С. Ю. Аверьянова // Инновации в науке : сб. статей по материалам 25-й междунар. науч.-практич. конф. — Новосибирск : СибАК, 2013. — С. 97–104.

2. Инновационные технологии довузовского образования : коллективная монография / под ред. Е. Н. Пузанковой. — Орел : Изд-во Орловского гос. ун-та, 2014. — 204 с.

3. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года [Электронный ресурс] : утв. Распоряжением Правительства РФ от

29 мая 2015 г. № 996-р г. // Сайт Правительства России. — Режим доступа: http://government.ru/media/files/f5Z8H9tgUK5Y9qtJ0tEFnyHlBitwN4gB.pdf (дата обращения: 15.03.2015).

4. Филиппов Д. Е. Социально-педагогические условия функционирования системы довузовского образования : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Д. Е. Филиппов. — Челябинск, 2000.

5. Черных А. И. Становление и развитие региональной системы довузовской подготовки в условиях экономической трансформации общества: на примере Краснодарского края : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / А. И. Черных. — Ульяновск, 2008.

О. Г. Грохольская, д. пед. н., профессор, чл.-корр. РАО (г. Москва)

Приоритеты воспитания личности в условиях изменяющейся России

В современном мире чрезвычайные ситуации природного, техногенного и социального характера стали объективной реальностью в жизни каждого человека. Они несут угрозу его жизни и здоровью, нередко приводят к гибели людей, уничтожают материальные ценности, наносят огромный ущерб окружающей природной среде и обществу и формируют особые отношения в обществе.

За радикальные экономические и социальные реформы, несущие с собой свободу, которая привела к высвобождению не только лучшего, но и худшего в человеке, и особенно за информационный беспредел современному обществу пришлось заплатить непомерно высокую социальную цену, а именно пренебрежение нравственно-психологическим миром человека, что привело к девальвации духовных ценностей личности, к ситуации «испарения морали». Многочисленные социологические опросы подтверждают, что падение нравов воспринимается гражданами России как одна из главных проблем и наихудших тенденций развития общества сегодня. Западная формула Relaks and joy («отдыхай и получай удовольствие»), все больше проникающая в нашу жизнь через СМИ, — «это путь к деградации», отметил Святейший Патриарх Кирилл на встрече с молодежью в ноябре 2014 года.

Сегодня в значительной степени личность утратила такие дисциплинирующие жизнь начала, как патриотизм, чувство долга, нравственность, интернационализм. Кроме того, надо признать, что такой опасный социально-политический фактор, как экстремизм и терроризм, которые еще пятнадцать лет назад были редкими событиями, сегодня является повседневной реальностью. Российское общество еще в недавнем прошлом обладало достаточно устойчивым иммунитетом к проявлениям негативного поведения, насилия, агрессии по отношению к людям другой национальности,

однако в настоящее время этот иммунитет также нарушен. Объясняется это тем, что нестабильное поведение, агрессия, будучи по сути своей сложными социально-политическими и психолого-педагогическими явлениями, отражают в себе социально-психологические противоречия, которые зачастую достигают в нашем обществе уровня конфликта.

В силу этого ученые и педагоги ставят неутешительные диагнозы молодому поколению («великое культурное одичание», «манкуртизм», клиповое мышление, прагматизм и т. п.) [2]. Порассуждаем, согласны ли мы с подобными негативными оценками молодежи сегодня?

Молодое поколение действительно растет инфантильным, зачастую растерянным и агрессивным, неуверенным в завтрашнем дне. И этому есть свои причины. Сегодня найти свое достойное место в жизни, реализовать свой потенциал гораздо труднее, чем в 80–90-е годы прошлого века.

Научно-технический прогресс, рыночные отношения не только способствуют росту материального благосостояния и интеллектуального потенциала значительной части общества, но и приводят к росту стрессов у населения, к возрастанию разного рода негативных явлений социального характера (войны, захват заложников, взрывы домов, террористические акты и пр.), формирующих особые отношения в обществе. Личность, развивающаяся в обстановке постоянного социального стресса, ощущающая неуверенность в завтрашнем дне, социальный дискомфорт под влиянием негативных факторов, становится морально и физически уязвимой, и в результате ее поведение бывает зачастую непредсказуемым.

К примеру, молодой человек, еще не окрепший, не вооруженный достаточным жизненным опытом, на фоне всего социального негатива, который он получает через СМИ, Интернет и обыденную реальность, начинает строить свою жизнь. Что-то ему удается, что-то нет. Он видит, что ему самостоятельно (без родителей) сложно полностью обеспечить свои жизненные потребности, например обеспечить свою будущую семью жильем, поскольку его реальная зарплата несопоставима с ценами на жилье. Он видит, что ему не всегда удается обеспечить защищенность своих жизненно важных интересов. Как следствие, стимулируется ситуация разочарования в жизни, и в результате человек начинает жить «одним днем», становится носителем и потребителем «одноразовой культуры» с одноразовыми предметами, клиповыми фильмами — клиповым мышлением, одноразовыми отношениями.

Для такой «одноразовой» личности преувеличивается ценность настоящего времени, не воспринимается как реальность будущее, не строятся жизненные планы. Человек живет, реализуя принцип «после меня хоть потоп». А это уже определенная жизненная стратегия. А ведь такая стратегия косвенно поощряется нашей системой образования. Зададимся вопросом: как, например, на уровень образованности и нравственности современной молодежи влияет введение в образовательный процесс ЕГЭ?

Негативно. Единый государственный экзамен (ЕГЭ), возможно, и способствует развитию быстроты мышления, развивает память, да и только. А как же развитие речи, логического и исследовательского мышления, творчества? ЕГЭ ведет к чисто прагматическому восприятию зуновой составляющей (ЗУНы — знания, умения, навыки) учебного процесса учащимися. Ведь задача общеобразовательной школы — определить направленность жизни школьника, а именно: будет ли он слесарем или станет ученым. ЕГЭ может определить уровень подготовки учащегося по предмету (запоминание фактов, быстрота воспроизведения информации). А для того чтобы определить уровень креативности и гибкости мышления, адаптивную составляющую развития личности учащегося, необходима система ситуативных задач, творческих заданий и исследовательских работ.

Что касается нравственности молодежи, то, поскольку ЕГЭ катализирует в личности прагматическую модель ее развития, сориентированную на материальный успех, результатом этого процесса является в том числе и девальвация ценностных ориентиров молодежи.

Ведь каким сегодня видится среднестатистический (или типичный) представитель молодого поколения (уровень образованности, нравственные качества, отношение к людям, к семье, к Отечеству, идеалы, жизненные стремления, цели бытия)? Рассуждая на эту тему, хотелось бы отметить, что современному российскому образованию присущи недостаток гуманитарной составляющей, воспитательного компонента и практически отсутствие духовной составляющей. Посылы же, которые получает сегодня молодое поколение, — всевластие денег, обилие и естественность насилия, ложная героизация, антипатриотизм [3; 4]. Основными результатами такой социализации являются утрата чувства Родины, равнодушие к созданию семьи, примитивизация культурных потребностей. А чтобы отгородиться от мира денег и насилия, молодежь пытается уйти в мир развлечений, алкоголя и наркотиков.

Сегодня многие молодые люди становятся неформалами (язычники, готы, эмо, ролевики, православные фашисты и т. п.). Как объяснить эту тенденцию? Все дело в отсутствии в воспитательном компоненте образования и культуры направленности на формирование традиционных качеств — доброты и нравственного начала. Ведь в славянской культуре многие века существовала иная, отличающаяся от западной, модель «жизненного успеха» личности [1, с. 9]. Это всегда был исторически сложившийся культ нравственного начала, благотворительности, патриотизма, патриархальности. В то время как западная модель жизненного успеха ориентировала личность на прагматические, утилитарные ценности, материальный достаток, жизненный рационализм.

В условиях рынка в погоне за удачей и материальным благополучием не всегда приходит успех и удача. Ради материального успеха сегодня зачастую предается забвению то доброе, нравственное начало, которое было предопределено всем ходом истории и заложено как основа личности нашими пред-

ками. Постепенно теряет смысл понятие «добросовестный труд», исчезает понятие «патриотизм» и т. д. Эти понятия, ставшие нормой для наших отцов и дедов и служившие основой оценки значимости и смысла жизни человека, сегодня обесцениваются. Девальвация понятия добросовестного, профессионального труда через ориентацию на успех любой ценой, то есть через достижение успеха путем запрещенных к использованию приемов, уязвимых в морально-правовом плане, — одна из причин ощущения неуверенности в будущем, хрупкости и опасности нашего бытия для молодежи сегодня [1, с. 10].

Быстрое смещение духовных ценностей и социальных ориентиров в сторону девальвации, в сторону нарушения гармонии личности с миром, мировоззренческой ее цельности и обрекло молодежь на политическую беззубость, безразличие, нравственный нигилизм. Все это и сопровождается попытками искусственного ухода от реальности (язычники, готы, эмо, ролевики, православные фашисты, криминал, токсикомания и пр.). Результат зачастую достаточно печален: либо полная деградация личности, либо доминирование негативного вектора ее развития.

Необходимо оптимистично взглянуть на перспективы нравственного выздоровления и развития молодого поколения. Нашему обществу нужно признать серьезность проблемы воспитания вообще, усилить гуманитарную составляющую в науке и образовании, историко-культурную, патриотическую направленность образовательного процесса. Важно при этом через содержание образования дать молодежи знания основ православной религии и светской этики.

Сегодня очень многие молодые люди проживают значительную часть своей жизни в пространстве виртуальной реальности. Задача современной системы образования на пути нравственного выздоровления молодого поколения — объединить эти две реальности, создать условия для максимально эффективного развития человека. Важно знать, что молодое поколение желает этого «выздоровления», что оно должно найти опору и понимание у более опытного старшего поколения.

Список литературы

1. Грохольская О. Г. Гуманистические и нравственные ориентиры развития образования сегодня / О. Г. Грохольская // Вестник Университета РАО. — 2015. — № 1. — С. 8–12.

2. Грохольская О. Г. Диалог о молодых. Мне хотелось бы встать на защиту подрастающего поколения / О. Г. Грохольская и др. // Вестник Университета РАО. — 2012. — № 2.— С. 19–21.

3. Никандров Н. Д. Воспитание возможности : лекция в Приднестровском государственном университете им. Т. Г. Шевченко / Н. Д. Никандров. — 2009.

4. Никандров Н. Д. Воспитание и социализация молодежи: проблемы гармонизации / Н. Д. Никандров // Проблемы современного образования. — 2011. — № 2. — С. 5–11.

М. П. Гурьянова, д. пед. н., профессор (г. Москва)

Место жительства как социальное пространство воспитания

Реализация идей Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года требует анализа влияния на человека позитивных и негативных составляющих поликультурного нестабильного российского социума, что диктует необходимость повышения роли ***социальной педагогики*** в жизни страны. Педагогика сегодня перестает быть уделом только школьных учителей и воспитателей. Все больше интегрируясь с социологией, философией, психологией, культурологией, она повышает свое влияние на социокультурную жизнь общества. В таком интегрированном виде власти ряда регионов используют социальную педагогику в качестве средства стабилизации жизни местных сообществ, консолидации населения, решения важнейших проблем воспитания детей, поддержки семьи.

Безусловно, социальная педагогика как педагогика социальной среды, в отличие от экономики, не может изменить неблагоприятные материальные и жилищные условия жизни многих семей с детьми, не может создать условия для самостоятельного достижения семьями своего благополучия. Но, опираясь на потенциал социальной педагогики, целенаправленно организуя социально-педагогическую работу в социуме, можно заразить людей энергией созидания, идеями гуманизма, взаимопомощи и сотрудничества.

Такое социальное пространство жизнедеятельности растущего человека, как место жительства, в котором идет процесс его взросления, является одной из главных сред жизнедеятельности ребенка, значимой по воспитательным возможностям сферой жизни семьи и детей и одновременно самым запущенным в России полем социально-педагогической деятельности с детьми и семьями. К счастью, далеко не во всех регионах России.

В пространстве места жительства, как показывают социально-педагогические исследования, проводимые нами в течение последних лет, есть много педагогических факторов для позитивной социализации растущего человека: социальная среда как коллективный воспитатель детей и взрослых; неформализованный характер общения и деятельности детей и взрослых, что определяет естественность и действенность воспитательных влияний; интегрированные воспитательные ресурсы социума (личностные, институциональные/неинституциональные, общественные), которые просто необходимо использовать в интересах детей и семьи.

Место жительства детей представляет собой самую благоприятную социальную среду для воспитания, где можно продуктивно и неформально организовывать совместную деятельность детей и родителей; создавать условия для самореализации детей и молодежи; обучать детей и молодежь искусству жизнетворчества, активизировать общественные ресурсы в ин-

тересах детей, реализовывать модели межведомственного взаимодействия в целях профилактики неблагополучия детей, консолидировать усилия власти и населения в решении злободневных социально-педагогических проблем детей, семей; гармонизировать детско-родительские отношения, развивать добрососедство.

Целенаправленное использование личностного потенциала детей и подростков, людей старшего поколения, благополучных семей, институциональных и неинституциональных факторов окружающей среды, в том числе историко-культурных, народно-национальных традиций края, семейных традиций и ценностей, природы края, потенциала социокультурных объектов, может помочь педагогам и общественникам *превратить социальную среду в среду педагогическую*. В России есть регионы, где сегодня эффективно работают современные *системы воспитания детей по месту жительства*. В одних частях страны их системообразующим фактором стали культурно-образовательные центры (КОЦы), в других — территориальное общественное самоуправление (ТОСы), в третьих — молодежные, этнокультурные и другие центры.

Однако в большинстве городских и сельских поселений место жительства сегодня является территорией дефицита педагогизированных структур и общественно полезной деятельности детей и взрослых, территорией неорганизованного досуга детей и семей, приоритетного развития платных социально-педагогических услуг детям, недоступных для значительной части семей. Закрытие в 90-е годы XX века во многих регионах России подростковых клубов по месту жительства, упразднение ставок педагогов-организаторов лишило подростков возможности заниматься в спортивных секциях, посещать кружки, собираться и общаться в цивилизованном пространстве подросткового клуба по месту жительства. За последние 20 лет в России выросло новое поколение, представители которого не знают, что такое дворовое детское сообщество, уличный каток, хоккейная коробка во дворе, уличная баскетбольная площадка, кинотеатр на улице, интересная жизнь двора, улицы, села, поселка, деревни.

Сегодня далеко не все общеобразовательные организации в городе и даже в сельском социуме работают как открытые социально-педагогические системы, интегрируя свой воспитательный потенциал с окружающей средой, занимая активную позицию в организации социально-педагогической работы с детьми и семьями по месту жительства.

В последние годы учреждения культуры, призванные организовывать культурно-просветительную, культурно-досуговую и социокультурную деятельность с населением, в большей степени сориентированы на массовые мероприятия, кружковую работу при учреждениях культуры, реализацию платных услуг. При этом сворачивается просветительская работа с населением, культурный досуг с детьми и подростками во дворах, не уделяется должного внимания развитию семейных форм досуга.

Беспокоит утрата той воспитательной и социозащитной функции, которую в России в конце XIX века традиционно выполняла сельская община, а в советское время — общественные структуры. Вызывает тревогу ослабление сотрудничества взрослых и детей, факты самоустранения, отчуждения взрослых от мира детства, отхода от позиции соучастия взрослых в жизни детей.

Для современной России стратегически важно, чтобы *пространство места жительства,* являясь важнейшей частью социума, стало *пространством воспитания детей*, территорией позитивного влияния образа жизни взрослых, их поведения, отношения к ценностям общества на детей; чтобы оно было заполнено созидательной, конструктивной, общественно полезной работой граждан; общественным контролем за социальной безопасностью людей, и прежде всего детей; достойными примерами общественной помощи людям, нуждающимся в поддержке других.

Для этого местные власти должны стремиться к тому, чтобы в городских и сельских поселениях в равной степени были представлены организованный досуг для жителей всех возрастов, трудовые и благотворительные акции, спортивная жизнь, образовательные курсы для детей и взрослых, социальная помощь детям и семьям, находящимся в трудной жизненной ситуации и социально опасном положении. Обязательными элементами работы с детьми и семьями по месту жительства должны стать школы раннего развития детей, консультационные пункты для родителей, семейные формы отдыха, труда, досуга; дворовый спорт, традиционные праздники для жителей [1].

Отличительная особенность воспитания по месту жительства детей состоит в том, что ответственность за его осуществление несут ***профессиональные работники и представители общественности.*** От того, какие ценности, установки, взгляды, опыт взрослые передадут детям, чему полезному научат, какие примеры жизнеустройства преподнесут, на каких примерах станут воспитывать детей, будет зависеть багаж, с которым дети выйдут в самостоятельную жизнь.

Важно, чтобы воспитание как процесс *взаимодействия* субъектов воспитания было направлено: на воспитание у молодого поколения граждан России главных черт *национального характера*, какими являются патриотизм, гостеприимство, душевная щедрость, доброта, милосердие; на *формирование личностных качеств* (инициативность, коммуникабельность, толерантность, предприимчивость), *которые необходимы прежде всего молодежи в условиях рынка*; на *воспитание у растущего человека способностей, актуальных для жизни человека в городской или сельской среде*.

Важным условием превращения места жительства в педагогическую среду является деятельность ***социального педагога*** — *профессионального организатора работы с детьми и семьями по месту жительства*. Преимущества данного специалиста заключаются в том, что он работает *в зоне шаговой доступности семьи,* а значит, может своевременно отреагировать

на неблагополучие в семье, предотвратить беду, обеспечить социально-педагогическое сопровождение семьи с детьми группы риска, помочь родителям в воспитании детей [2].

Значимым фактором гуманизации социальной среды как условия воспитания растущего человека сегодня становятся ***территориальные сообщества.*** Их семейно-ориентированная деятельность в социуме может способствовать утверждению ценности семьи, семейного образа жизни, сохранению духовно-нравственных традиций в семейных отношениях, семейном воспитании, созданию условий для обеспечения семейного благополучия, ответственного родительства, поддержания социально-психологической устойчивости каждой семьи. Созидательная работа государства и общества, направленная на превращение пространства места жительства в фактор воспитания, может оказать огромное влияние на положение детей, их благополучие.

Список литературы

1. Гурьянова М. П. Активно-созидательная миссия социальной педагогики в сельских поселениях / М. П. Гурьянова. — М.; Курган, ИСП РАО, 2011. — 373 с.

2. Гурьянова М. П. Социальный педагог в сельской России / М. П. Гурьянова. — М. : Современное образование, 2014. — 248 с.

Т. Ю. Данилова, воспитатель
(г. Малоярославец)

Формирование экологических ценностей у дошкольников посредством современных образовательных технологий

Дошкольная ступень непрерывного экологического образования предполагает формирование основ экологической культуры человека как неотъемлемой части природы. Экологическая культура проявляется в эмоционально положительном отношении к природе, окружающему миру, своему здоровью, соблюдению моральных норм и правил по отношению к окружающей среде.

Основной движущей силой процессов экологизации и аксиологизации воспитания и образования детей являются технологии развивающего обучения, самой эффективной из которых можно считать проектную деятельность, дающую широкие возможности детям для обретения социально-личностного опыта.

Реализацию проекта можно рассматривать как комплексное внедрение различных образовательных технологий.

Личностно ориентированный подход стоит в центре всех прочих технологий обучения и воспитания, в том числе экологического воспитательно-

образовательного процесса при реализации проекта. Каждая маленькая личность уникальна, и весь процесс экологического воспитания выстраивается согласно возможностям каждого ребенка в условиях безопасной и бесконфликтной среды.

Проблемное обучение лежит в основе активизации самостоятельной деятельности детей, а также взаимосвязи со сверстниками для разрешения проблемных вопросов, ситуаций, созданных для решения различных практических задач проекта.

На наш взгляд, наиболее удачной для раскрытия задатков и способностей дошкольников можно считать технологию кейс-иллюстраций, предполагающую разрешение ситуации в процессе дискуссии, что формирует связную речь, умение прогнозировать и делать выводы, развивает социальную активность, коммуникабельность.

Интерактивные технологии являются связующими между всеми применяемыми технологиями, поскольку всеми педагогическими технологиями управляет педагог. От его умения научить, незаметно скорректировать всеми доступными средствами и направить в нужное русло работу детей, родителей и коллег, создать позитивный настрой во многом зависит результат.

Информационно-компьютерные технологии — незаменимое средство наглядности, интерактивности; они включают презентации, видеоролики, виртуальные экскурсии, компьютерные игры. Это любимое средство дидактики для современных детей, растущих в технократический век. При этом интернет-технологии, виртуальная развивающая и информационная среда персонального сайта педагога помогают решать организационные, просветительские и педагогические задачи проектной деятельности.

Практико-ориентированный подход реализуется через исследовательскую деятельность в мини-лаборатории зимнего сада, в групповом уголке природы, через трудовую деятельность при работе с растениями в зимнем саду, в теплице, на участке группы. Исследовательская деятельность применяется в практическом аспекте образовательной деятельности детей совместно с воспитателями в группе, а также с родителями, чтобы посредством наблюдений, опытов, экспериментов решать общеразвивающие и экологические задачи проекта. Действуя, дети познают, а взрослые участники проекта создают условия для развития мыслительных процессов.

Игровые технологии — основной метод воспитания и образования детей дошкольного возраста, ценнейший фактор познавательной деятельности в области экологии; для этого мы применяем разнообразные дидактические, сюжетно-ролевые, подвижные игры.

Здоровьесберегающие технологии в практике экологического воспитательно-образовательного процесса — это смена деятельности, подвижные игры, динамические паузы, пальчиковая гимнастика, дыхательная гимнастика, звуковое воздействие (звуки природы), которые не только снимают

напряжение, но и доставляют детям большое удовольствие, вызывая положительный эмоциональный настрой.

Творческая продуктивная деятельность детей в виде рисунков, поделок, в том числе из природных материалов, отражает их впечатления, полученные знания, наиболее запомнившиеся моменты этапов проекта, демонстрируя художественно-эстетическое мировосприятие.

Формирование экологических ценностей у детей дошкольного возраста — процесс многогранный, воспитательно-образовательные технологии можно рассматривать только как системный интегративный процесс, формирующий нравственность растущего человека.

Воспитание и обучение, основанные на технологическом подходе, гарантируют успешные результаты в формировании основ экологической культуры, общем развитии маленькой личности — ребенка — как в дошкольный период, так и при последующем обучении в школе.

Список литературы

1. Гаврючина Л. В. Здоровьесберегающие технологии в ДОУ : методич. пособие / Л. В. Гаврючина. — М. : Сфера, 2008.

2. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий : в 2 т. / Г. К. Селевко. — М. : Народное образование, 2005. — Т. 1.

Е. В. Деева, ведущий специалист
(г. Старый Оскол)

В поисках героя нашего времени

Вопрос идеалов, образцов, эталонов, примеров для подражания во все времена волновал человеческие умы. Эпоха, в которой живет человек, диктует стиль жизни, шаблоны и образцы поведения. Для каждого времени характерны свои герои. В истории нашей страны были целые поколения героев-победителей, героев-тружеников, героев-строителей, героев-созидателей, героев-добродетелей, героев-просветителей, преданных своей земле, своей Родине, своему Отечеству. Герой в традиционной русской культуре готов отдать свою собственную жизнь ради своих родных, близких, братьев по крови, способен совершить такой поступок, в основе которого лежит нравственный моральный ценностный выбор.

В чем убежден и во что свято верит современный молодой человек, совершая свой моральный выбор? Какие базовые фундаментальные этические основания лежат в его основе?

Поиск ответов на острые вопросы о национальных героях, об истинном отношении человека к Родине, о понимании им своего предназначения в жизни требует грамотного и тонкого обращения к прошлому, к анализу склады-

вавшихся веками традиций русского образования, многовекового опыта воспроизводства русской национальной культуры, к «русской идее», которую силились понять многие мыслители. Артикуляция российской «национальной идеи» связана с именами Вл. Соловьева, Н. Ф. Федорова, Ф. М. Достоевского, Н. А. Бердяева, С. Н. Булгакова, И. А. Ильина, Н. О. Лосского, Л. Н. Толстого, С. Л. Франка и многих других русских философов, писателей, общественных деятелей. В трудах этих мыслителей сосредоточена мировоззренческая позиция как социокультурная модель «русской идеи», состоящая из понятий «соборность», «эсхатология», «космизм», «русский мессианизм».

Общественный человек в традиционной русской культуре всегда соотносил «хочу», «могу» и «надо» с тем, что хотят другие, отдавая предпочтение общественному долгу и внутренне ощущая ту грань, за которой начиналось общественное осуждение его поступков, а нормативы и табуированные нормы предписывали необходимость постоянно оставаться в поле социально одобряемого поведения. Общественное служение рассматривалось как высшая добродетель, а общественное было выше личного; «мы» и «наше» были всегда выше «я» и «мое».

Постепенно девальвируются и выхолащиваются (а то и откровенно высмеиваются!) прежние кумиры и святыни, подвергаются моральной дискредитации духовные подвиги национальных героев, затушевываются и подменяются прежние нравственные смыслы, нормы, фундаментальные идеи... То, что прежде считалось высочайшим проявлением национального духа, что соответствовало критериям подвига, высокого поступка, совершенного во благо всех, постепенно вытесняется новыми представлениями о моральном долге, о социальной ответственности, об истинной добродетели... Постепенно уходят из реальной жизни проявления героического. Теряя национальных героев, мы теряем историю русского этноса, его культуру...

Галина Иванкина в своей статье «Казаться важнее, чем быть» справедливо отмечает: «Итак, мы живем в информационную эпоху — сейчас уже не столь важно, кто ты и зачем ты. Главное — суметь красиво наврать в резюме. Информация — лучший товар. Слово само создает собственный смысл. *“Как вы яхту назовете, так она и поплывет”*, — напевал мультяшный капитан Врунгель. Сейчас не нужна даже яхта, важнее — назвать, отметить, создать видимость. Виртуальность общения и прочие Инстаграм-креативы. В реальности — все то же. Феерия имитаций — все “как бы”. Фальшивые сумочки Louis Vuitton, контрафактные айфоны, нервозное фотографирование близ чужой Maserati. Придумывание себе дворянских корней и побед на конкурсах красоты. Стиль Малой Арнаутской. А лучше так — синдром Карандышева. Человек-подделка. Необязательно быть крутым — можно *самоназначиться* и царствовать» [2].

Главная проблема — в отсутствии героя нашего времени. Нельзя же назвать таковым топ-менеджера Макса Андреева. Нелишне будет напомнить, что роман Сергея Минаева «Духless» имеет подзаголовок «Повесть

о ненастоящем человеке». Человек без принципов! Это ли «герой нашего времени»? И что самое опасное для общества в данном случае — отсутствие морали, норм должного, общественного осуждения бессовестных эгоистических, безнравственных поступков. Данное явление — человек без принципов — считается нормой поведения, пользуется спросом и популярностью в молодежной среде.

Великая русская литература говорит об обратном. Ни Чацкий, ни Онегин, ни Печорин не были успешными людьми и к общественному признанию не стремились. Они были чужими для своего времени и среды. Наиболее часто употребляемые слова для характеристики тех «героев нашего времени» — «чужой», «странный», «непонятный», «необыкновенный», «чужак». Их отличительными чертами были нравственная твердость, высота духа, несгибаемость характера. То же можно сказать и о русской интеллигенции — поколениях свободных и независимых людей — гордых и самодостаточных, способных смотреть на мир собственными глазами, творить жизнь, быть ее субъектом, — отличительным жизненным принципом которых, как отмечает А. В. Репринцев, является сформулированная Маяковским независимая социальная позиция:

Я хочу быть понят моей страной,
а не буду понят —
что ж?!
По родной стране пройду стороной,
как проходит
косой дождь...

Современный писатель Н. Ф. Кофырин, пытаясь убедить своих оппонентов в иллюзорности так называемого успеха, задавал им один и тот же вопрос: «Зачем вообще я живу? Неужели они не видят тщетности усилий по обретению душевного комфорта через комфорт материальный? Разве можно путем приобретения вещей достичь душевного равновесия? Ведь богатство чаще всего стоит утраты совести, а за роскошь приходится платить ложью, приспособленчеством и нравственным падением. И разве цель жизни в обретении все большего комфорта? Однажды я увидел могильный камень и с горькой иронией подумал: “Кто-то не добежал до счастья”. Эпитафия на камне гласила: “В душе он жаждал лишь покоя, Его обрел здесь наконец. Подумай, у могилы стоя, Зачем тебе побед венец...”» [3].

Поиск выразительного национального идеала лежит в основе процесса самопостижения народа, определения его традиционных ментальных характеристик. К. Д. Ушинский подчеркивал, что у каждого народа есть своя идея воспитания, в основе которой лежит своя «особенная идея о человеке, о том, каков должен быть человек по понятиям народа в известный период народного развития... Каков бы ни был этот идеал, он всегда выражает собою степень самопознания народа, его взгляды на пороки и добродетели — выражает народную совесть».

СОВЕСТЬ народная выражается в религии, литературе, она кладет свою печать на нравы и обычаи, на все формы общественной и семейной жизни. Она влияет на молодежь всеми средствами, какие есть в распоряжении самой жизни, влияет не только нравственными мерами, но нередко и очень суровыми уроками жизни, она действует на убеждения, но начинает свою работу гораздо раньше, чем человек становится способен вырабатывать в себе убеждения, будя его чувство, фантазию, складывая привычки, втягивая в обычаи. Как отмечает И. Е. Булатников, понятие «совесть» базируется на нравственной ответственности за свое поведение перед собой, окружающими людьми и обществом в целом и государством, интересы которых осознает человек. [1]

СПРАВЕДЛИВОСТЬ — это мера отношения человека к другому, коллективу, обществу, государству, основанная на принципах доверия, честности, правды [1, с. 85].

ЧЕСТЬ требует от человека поддерживать (оправдывать) ту репутацию, которой обладает он сам или коллектив, к которому он принадлежит. Если понятие о достоинстве личности исходит из принципа равенства всех людей в моральном отношении, то понятие чести, наоборот, дифференцированно оценивает людей.

ОТВЕТСТВЕННОСТЬ предстает как способность личности понимать соответствие результатов своих действий поставленным целям, принятым в обществе или в коллективе нормам, в результате чего возникает чувство сопричастности общему делу, а при несоответствии — чувство невыполненного долга [1, с. 86].

ДОЛГ понимается как сдержанное слово, обязательство, а не принуждение, в нем фиксируется «раздвоенность самосознания на “я хочу” и “я должен”», определенное и конкретное представление человека о его отношении к обществу, об обязанностях перед ним, а также представление человека о том, что он должен делать как носитель морали [4, с. 225-226].

Эти качества лежат в основе идеи о человеке. Но действительность диктует совершенно другие принципы современной успешной личности. Так, по мнению Безлетова, героя романа «Санькя» З. Прилепина, русская культура скоро вымрет, а с ней исчезнет русский народ. «Русские общины живут во всем мире, никто не мешает им. Еще живая культура является главной и, увы, единственной составляющей русского духа. Дух почти нигде уже не живет более — только в отдельных носителях, которые пишут картины, или книги, или... не важно. Народ перестал быть носителем духа и, значит, не способен более ни на что. Все, что мы еще можем дать миру, — это запечатлеть жизнь своего духа. В момент распада этого духа. Россия должна уйти в ментальное измерение» [6, с. 72].

Надо учиться заново быть русским, любить и ценить свой народ, свою историю и культуру, уважать прошлое и моральный выбор отцов. Надо перестать заниматься переписыванием своей истории в угоду политической конъюнктуре. Надо ценить жизнь и понимать ее быстротечность. Надо ува-

жать человеческую личность и ее право быть самой собой. Только в этом случае в самостоятельную взрослую жизнь выйдут действительно духовно богатые, интеллектуально самостоятельные молодые люди, способные жить в демократическом гражданском обществе, строить свое будущее, опираясь на традиции и опыт своей национальной культуры [1, с. 27].

Список литературы

1. Булатников И. Е. Кризис культуры и русское образование: социально-нравственные основы сохранения и воспроизводства русского мира / И. Е. Булатников // Русский мир и русское образование в условиях глобализации культуры. Перечитывая философско-педагогическую антропологию Е. П. Белозерцева. — М. : АИРО-XXI, 2015.
2. Иванкина Г. Синдром Карандышева [Электронный ресурс] / Г. Иванкина // Завтра. — 2015. — Режим доступа: http://zavtra.ru/content/view/sindrom-karandyisheva (дата обращения: 25.03.2016).
3. Кофырин Н. Ф. Антигерой нашего времени [Электронный ресурс] / Н. Ф. Кофырин. — 2015. — Режим доступа: http://www.lgz.ru/blog/Kofirin_Nickolay_blog/antigeroy-nashego-vremeni (дата обращения: 25.03.2016).
4. Новейший философский словарь / сост. А. А. Грицанов. — Минск : В. М. Скакун, 1998.
5. Педагогика: Большая современная энциклопедия / сост. Е. С. Рапацевич. — Минск : Современное слово, 2005. — 532 с.
6. Прилепин З. Санькя / З. Прилепин. — М. : АСТ : Редакция Е. Шубиной, 2015. — 352 с.
7. Репринцев А. В. Смыслы и ценности русского мира как основа созидания национально ориентированной системы образования человека: идеи и открытия научно-педагогической школы Е. П. Белозерцева / А. В. Репринцев // Русский мир и русское образование в условиях глобализации культуры. Перечитывая философско-педагогическую антропологию Е. П. Белозерцева. — М. : АИРО-XXI, 2015. — 368 с.

Е. В. Демина, к. психол. н.
(г. Новосибирск)

Воспитание одаренности: школа взросления

Обсуждаемая в последнее десятилетие проблематика образования и воспитания адресной группы одаренных детей, имеющих особые возрастно-психологические особенности развития и образовательные потребности, сводится к ряду причин, среди которых первостепенной выступает психолого-педагогический профессионализм педагога, способного стать для одаренного ребенка не только компетентным предметным наставником, но и *значимым взрослым*. Именно значимый взрослый, по нашему убеждению, выступает для одаренного подростка в качестве проводника в процессе взращивания, присвоения сознанием необходимых в

современном обществе средств взросления. «Образ значимого другого» (Л. С. Выготский) выступает для такого подростка ориентирующим образом наставника, который характеризуется представленностью в сознании личностных качеств значимого другого, выделенных самим субъектом в процессе самоопределения, то есть в прямом соотнесении с открывающимися субъекту возрастными задачами [1, с. 12]. Кроме того, образ значимого взрослого выступает опосредованным (через представленность его качеств, действий, поступков) звеном в процессе идентификации себя, он складывается из характеристик, которые эмоционально и сознательно могут восприниматься подростком в качестве проводников во взрослую жизнь. В этом смысле невозможно недооценивать роль и воспитательный потенциал ориентировки одаренного подростка в выборе взрослого как носителя социального образца, более того, социального образца личности, способной «являть» и, главное, реализовывать в жизни собственные высокие способности и одаренность.

Отметим, что при рассмотрении детской интеллектуальной одаренности как феномена возрастно-психологического развития ребенка мы исходим из аксиологического понимания возрастной нормы, представленного в современной психологии. Вслед за В. И. Слободчиковым мы полагаем, что норма выступает не характеристикой «среднегруппового функционирования» какой-либо человеческой способности [4, с. 7], а определением возможности высших достижений, и в этом смысле возрастно-психологическая норма одаренности не может выявляться, а может только полагаться. Поэтому важное значение мы придаем пониманию возрастных особенностей взросления не просто среднестатистического человека, а отдельных детей и взрослых, которые смогли достигнуть этой высокой нормы, как бы «являя ее собой». В то же время понимание одаренности мы увязываем, прежде всего, с проявлением творческого начала в ребенке, его способностью к «авторству», самостоятельности действий.

В этой связи становится чрезвычайно важным то обстоятельство, что школьник, проявляющий предпосылки высоких способностей, главным образом нуждается во взрослом, способном и готовом создавать в своей реальной педагогической практике специальные образовательные условия развития интеллектуальной одаренности. Такие условия призваны укрепить и развить творческий (субъектный) потенциал школьника, усилить умственные способности, которые при определенных обстоятельствах могут приводить к личным академическим достижениям, и, главное, способствовать личностному и профессиональному самоопределению — сориентировать по крайней мере в направлениях решения актуальных возрастных задач в процессе вхождения одаренного ученика во взрослость.

В каком же взрослом нуждается современный одаренный подросток? Какие личностные и профессиональные качества педагога востребованы в воспитании современного подростка-интеллектуала? Какие психолого-

педагогические компетентности в работе с интеллектуально одаренными подростками оказываются ключевыми, создающими то тонкое личностное «притяжение» и в то же время так необходимую «растяжку» («зону развития») одаренности? Наши наблюдения и исследование велись на протяжении нескольких лет в процессе свободной продуктивной и учебно-исследовательской деятельности одаренных подростков-интеллектуалов и педагогов региональной летней естественно-научной школы «Лаборатория Z», которая проходит в Новосибирской области с 2011 года. Летняя школа собирает подростков с актуализированной одаренностью (победители олимпиад и интеллектуальных состязаний регионального уровня), а также высокомотивированных подростков, проявляющих, по экспертному мнению педагогов, особый интерес к изучению математических и естественных наук. В качестве педагогов в школу на основе конкурсного отбора приглашаются студенты, магистранты и аспиранты Новосибирского государственного университета.

Существенным моментом воспитательной среды «Лаборатории Z» выступает организация совместного психолого-педагогического взаимодействия взрослых — проектирование особых межвозрастных форм деятельности (пространств «встречи» возрастов), определение и постановка «задач ближайшего развития» каждого школьника, реализация индивидуального подхода к участникам лаборатории, рефлексия образовательных воздействий. В проектировании образовательного пространства летней школы реализуется попытка организации возрастного пространства как «пространства взросления» [5, с. 27], в котором через различные формы совместной детско-взрослой деятельности задуман образовательный эффект *«прогресса субъектности»* — усиления самостоятельности и ответственности учебно-исследовательской работы.

Анализ образовательных и воспитательных воздействий «Лаборатории Z» показал, что *ключевым событием* погружения в специальную образовательную среду для подростков-интеллектуалов становится «встреча со значимым взрослым». Психолого-педагогические компетентности взрослых, выбранных участниками школы в качестве значимых, изучались через контент-анализ эссе подростков-интеллектуалов. В случаях положительной оценки образовательного эффекта летней школы в сочинениях-эссе подростки рассуждали о том, какие качества педагогов оказались для них наиболее важными, какие из качеств, на взгляд школьника, достойны подражания во взрослой жизни. В числе ценностно-смысловых ориентиров развития интеллектуальной одаренности подростки-интеллектуалы выделяют такие личностные качества значимых для них взрослых-педагогов, как:

• Профессиональная компетентность, увлеченность предметом учения.

Это то, ***к чему я стремлюсь всю жизнь****, — работа в Институте ядерной физики СО РАН, многогранный ум, понимание физических процессов.*

Хорошо знает область, в которой работает. ***Очень любит свое дело!*** *Знает, о чем рассказывает!*

• Педагогическая компетентность.

Это тот самый человек, которого я искал, ***он является неиссякаемым источником креатива****! Он веселый, отзывчивый, добрый, всегда умеет скрасить грустные моменты.*

Мне нравится его оригинальность, то, что он смотрит на какую-нибудь тему и ***со взрослой стороны, и с нашей, находит компромиссы****, сильно помогает нам и в творческой части, и с проектом. Понимает нас, не сердится за «бредовые» идеи.*

Дает задания для каждого ученика ***по его силам****.*

• Человек как личность, особенности характера.

Особый взгляд на жизнь! Он не стесняется показать того, что что-то не знает, боится.

Умный, спокойный, уравновешенный, проводящий в жизнь все приходящие в голову эксперименты, отзывчивый и ***будто постоянно что-то скрывающий человек — загадка и в то же время безумный физик****!*

Этот человек умен и скромен, добр и открыт. Эти качества притягивают людей, они близки мне по характеру и как личности.

• Эрудированность, разносторонние интересы.

Сочетает в себе спортивный, активный и научный дух!

Хороший вкус к фильмам и музыке, креативность, отсутствие боязни выглядеть странной, любознательность ко всему окружающему.

Этот человек ***всесторонне развит*** *и* ***мастер своего дела****!*

• Способность к пониманию и принятию индивидуальных особенностей.

Умеет найти подход к разным людям*, понять их;* ***всегда готов понять меня.***

Этот человек ***нашел ключик ко мне и всем остальным детям****.*

Человек, умеющий решать любую экспериментальную проблему подручными средствами, имеющий чувство юмора и способность находить общий язык с любым учеником, понимать его.

Интегрированный образ значимого взрослого подростков-интеллектуалов имеет некоторую специфику относительно собственно адресной группы одаренных школьников. Известно, что в качестве психологических оснований, обусловливающих формирование образа значимого взрослого у девочек-подростков, выступает эмоциональная близость значимого взрослого для испытуемого, позитивное отношение выбранного значимого взрослого к нему. У мальчиков в целом проявляется направленность на деятельность, реализованную в стремлении что-то делать, предпринимать, совершать и быть похожим на тех, кто это что-то делает либо сделал [1, с. 19]. Для приведенного выше образа значимого взрослого у школьников наряду с большей степенью ориентации на предметно-функциональные характеристики (профессионализм, увлеченность предметом) актуализируются такие составляющие, как гибкость коммуникативного поведения (понимание,

принятие, творческость), индивидуально-психологические характеристики личности, а также ценностно-смысловые основания деятельности (эрудированность, разносторонние интересы, жизненные установки педагогов).

Образ значимого взрослого подростка-интеллектуала как важнейший компонент вхождения школьника в его социальную ситуацию развития характеризуется приведенными выше качествами и задает психологические ориентиры для эффективного взросления и, следовательно, для успешной реализации способностей и таланта одаренного ребенка в будущем.

Список литературы

1. Любомирский К. Д. Психологические основания формирования образа значимого взрослого у подростов и юношей / К. Д. Любомирский. — М., 2005.

2. Мелик-Пашаев А. А. Проявление одаренности как норма развития / А. А. Мелик-Пашаев // Психологическая наука и образование. — 2014. — Т. 19, № 4. — С. 15–21.

3. Рабочая концепция одаренности / Д. Б. Богоявленская, В. Д. Шадриков, Ю. Д. Бабаева, А. В. Брушлинский, В. Н. Дружинин и др. — М. : Магистр, 1998. — 68 с.

4. Слободчиков В. И. Теория и диагностика развития в психологической антропологии / В. И. Слободчиков // Психология обучения. — 2014. — № 1. — С. 3–34.

5. Фрумин И. Д. Образовательное пространство как пространство развития («школа взросления») / И. Д. Фрумин, Б. Д. Эльконин // Вопросы психологии. — 1993. — № 1. — С. 24–32.

О. Н. Дмитриева, учитель
(г. Козловка, Чувашская Республика)

Формирование творческой индивидуальности ученика на уроках изобразительного искусства в школе

В современных условиях развития школы система обучения учащихся призвана формировать творчески активную и деятельную личность, что предполагает творческое освоение современных знаний и умений. Активно участвуя в творческой созидательной деятельности, ученики сами становятся более активными, изобретательными, творческими.

Согласно федеральному государственному образовательному стандарту основного общего образования предмет «Изобразительное искусство» включает в себя общие и специальные требования. В соответствии с ними учащиеся должны владеть различными художественными материалами, рисунком, живописными приемами как инструментом и средством для свободного выражения своих идей по воображению и представлению, решать композиционные задачи различной сложности и т. д.

Для создания по-настоящему интересного художественного проекта в рамках предмета «Изобразительное искусство» ряд авторов указывают

на необходимость владения выразительными средствами рисунка, живописи, скульптуры. Это, в свою очередь, по нашему мнению, предполагает еще и развитие творческих способностей, наблюдательности, зрительной памяти, пространственного мышления, чувства формы, цвета, колорита.

Как известно, рисунок — одна из важнейших форм познавательно-творческой деятельности человека. Рисование дает возможность школьнику приобрести все необходимые средства для правдивого выражения многообразных форм действительности.

Практика преподавания дисциплины «Изобразительное искусство» показывает, что большое количество идей остаются нереализованными из-за неспособности учащихся выразить графически грамотно поставленные задачи на бумаге. Проведенная экспериментальная работа с учащимися помогла выявить ряд причин: несоответствие восприятия рисунка объекта и самого объекта рисования, недостаточное понимание возможностей художественно-выразительных средств. Помимо трудности восприятия объектов, у учащихся также выявилась сложность в передаче объемного изображения на плоскости листа. Учащиеся в процессе обучения также не всегда чувствуют композицию и специфику художественно-выразительных средств: цвета, точки, пятна, плоскости, пространства.

Исследование процесса рисования предполагает следующие этапы: восприятие, представление, изображение. На наш взгляд, самым ответственным в этом процессе является процесс восприятия. Как известно, развитое восприятие — важное условие успешного овладения учащимися основами изобразительной грамоты. Подтверждение своим мыслям мы находим в научных изысканиях Н. Н. Волкова: он также считает, что основная проблема психологии процесса рисования — проблема восприятия. Некоторые вопросы аналитического восприятия подвергаются рассмотрению в методических трудах (Г. В. Беда, Д. Н. Кардовский, В. С. Кузин, В. К. Лебедко, С. П. Ломов, Н. Н. Радлов, Н. Н. Ростовцев, Г. Б. Смирнов, Н. К. Шабанов и др.).

На наш взгляд, многие не менее важные методические аспекты проблемы восприятия в процессе рисования еще недостаточно исследованы и требуют обстоятельных теоретических и экспериментальных обоснований. Известно, что чем дальше развертывается процесс изображения, тем сложнее становится восприятие рисунка, тем значительнее его роль в процессе рисования.

Основные сложности, которые возникают в процессе работы, связаны с различным уровнем подготовленности и соответственно разным видением учащимися изображенной натуры и ее восприятия в реальности. Процесс рисования предполагает взаимодействие процессов восприятия предмета и восприятия рисунка, которые различны по своей природе, потому их нельзя подменять друг другом [2]. Их успешное взаимодействие — главная методическая проблема обучения рисованию.

Исходя из практического опыта преподавания мы отмечаем, что у учащихся существует определенный разрыв между уровнем восприятия предмета и уровнем восприятия изображенного рисунка. Методически грамотно организованный процесс рисования делает восприятие объекта рисования более правильным. Для успешного формирования изобразительных способностей необходимо их своевременное выявление, это создает предпосылку последующего развития творческой индивидуальности учащихся.

Изучая проблемы человеческой индивидуальности, Б. Г. Ананьев обратил внимание на то, что «одним из важных индикаторов индивидуальности является активность творческой деятельности человека, воплощение, реализация в ней всех возможностей» [1, с. 275].

На наш взгляд, для наиболее полной реализации творческих способностей личности у учащихся необходимо сформировать ориентацию на творчество. По Б. М. Теплову основными компонентами ориентации на творчество являются осознание человеком собственных творческих способностей (когнитивно-оценочный компонент), мотивов (эмоционально-мотивационный), творческая активность (поведенческий) и направленность на творчество в будущей профессиональной деятельности (прогностический). Следует заметить, что ориентация на творчество как личностное качество имеет индивидуальное своеобразие, вытекающее из своеобразия каждой личности. Признавая, что общая способность к творчеству присуща каждому человеку, мы полагаем, что отличие состоит в уровне ее развития, своеобразии содержательных и операциональных механизмов, качествах интеллектуальной и эмоционально-мотивационной сфер личности.

На основании проведенных исследований, изучения соответствующей литературы мы можем утверждать, что личность учащегося средней школы в своей основе многогранна, «неисчерпаема» в проявлении своих свойств и особенностей. Процесс формирования его творческой индивидуальности в значительной мере определяется содержанием инновационной деятельности по преобразованию и саморазвитию личности; это непрерывный контакт, взаимовлияние различных творческих направлений, личностей, это взаимообогащение и поиск собственного художественного «Я».

Для успешного развития творческих способностей каждого ученика необходимо, чтобы творческая личность была свободной. В рамках процесса обучения изобразительному искусству в школе это достаточно сложная задача, так как существует система контроля и оценки знаний, умений, способностей. На наш взгляд, при таком условии следует целенаправленно создавать ситуации, вызывающие у учащихся необходимость и желание проявить творчество.

Мы также определили, что становление индивидуальности должно предполагать развитие соответствующих характеристик психики, и прежде всего креативности мышления (интеллектуальная сфера), интеллек-

туальной потребности, стремления к оригинальному, необычному (мотивационная сфера). Творческая индивидуальность учащегося находит свое выражение в нестандартных способах учебной деятельности, в оригинальном оформлении своих работ, в независимом поведении в учебных ситуациях, в склонности к поисковой, исследовательской деятельности, к инициативе, к высказыванию собственных предложений, замыслов и пр.

Мы полагаем, что к условиям и средствам формирования творческой индивидуальности учащегося на уроках изобразительного искусства можно отнести:

1) диагностику индивидуальности ученика, выяснение уровней развития его индивидуальности в целом и отдельных сфер, выявление творческих компонентов индивидуальности;

2) определение конкретных целей формирования и развития сфер психики;

3) учет факторов и использование механизмов развития психических процессов в учебной деятельности;

4) осознание учеником необходимости саморазвития своей индивидуальности как цели и саморазвития индивидуальности в единстве с ее формированием в учебно-воспитательном процессе при обучении изобразительному искусству;

5) вариативность творческой самостоятельной работы, постепенное усложнение деятельности, оптимальную трудность, формирование поэтапного творческого процесса, воспитание и развитие самостоятельного мышления.

Таким образом, развитие творческой индивидуальности учащегося происходит в контексте взаимного влияния индивидуальных особенностей и социокультурной среды в процессе социализации и профессионализации. Под влиянием целей и условий творчества на занятиях складывается творческий тип личности с характерными для него манерой творчества, общения и поведения, интересами, установками и традициями. Процесс формирования творческой индивидуальности учащегося совершается непрерывно, и любые изменения в учебном процессе могут влиять на ее развитие, совершенствование.

Список литературы

1. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. — СПб. : Питер, 2001. — 282 с.

2. Волков Н. Н. Восприятие предмета и рисунка / Н. Н. Волков. — М. : АПН РСФСР, 1950. — С. 77–78.

3. Гребенюк О. С. Основы педагогики индивидуальности : учеб. пособие / О. С. Гребенюк, Т. Б. Гребенюк. — Калининград : Янтарный сказ, 2000. — 572 с.

4. Игнатьев Е. И. Вопросы психологического анализа процесса рисования / Е. И. Игнатьев // Известия АПН РСФСР. — 1950. — Вып. 25.

5. Подласый И. П. Педагогика : в 2 кн. / И. П. Подласый. — М. : Владос, 1999. — Кн. 1: Общие основы. Процесс обучения. — 576 с.

М. В. Долгих, старший воспитатель
(с. Борское, Самарская обл.)

Проектная деятельность как одна из инновационных технологий в работе с одаренными детьми в дошкольных образовательных организациях

Если одаренность — это явление, то одаренные дети — это проблема.
В. И. Панов

Работа с одаренными детьми начинается с детского сада. Выступая на традиционной августовской конференции педагогов Самарской области, глава региона Н. И. Меркушкин подчеркнул, что в последние годы новый импульс развития получила система дошкольного образования. «В число 100 лучших детских садов России вошли 15 из Самарской области. Но нам еще есть над чем работать, в частности, пересмотреть программы, делать ставку на воспитание талантливых людей начиная с детского сада», — сказал губернатор.

Глобальные социально-экономические преобразования в нашем обществе вызывают потребность в людях творческих, активных, неординарно мыслящих, способных нестандартно решать поставленные задачи. Творческие возможности человека проявляются очень рано. Самый интенсивный период его развития — 2–5 лет. В этом возрасте закладывается фундамент личности, и она уже проявляет себя. Первичное проявление способностей — в непреодолимой, непроизвольной тяге к различным сферам деятельности. Один ребенок прекрасно рисует, второй — лепит, третий одарен в спорте и т. д. Каждый имеет талант, нужно только вовремя его выявить. Вспомним Вольфганга Амадея Моцарта, который совсем маленьким выступал с концертами, очень рано начал писать симфонии и оперы. Маленький Хосе Рауль Капабланка в 4-летнем возрасте, наблюдая игру в шахматы (играл отец), научился играть и впоследствии стал чемпионом мира по шахматам. Его игра поражала динамичностью, быстротой, железной логикой, необыкновенным чутьем. Ника Турбина — девочка, которая начала писать стихи с 4 лет, буквально говорить ими. В 12 лет она в сопровождении Е. Евтушенко отправилась в Италию и получила премию «Золотой лев».

Человеческое мышление, способность к творчеству — величайшие из даров природы. Даром этим природа отмечает каждого человека. Но также очевидна и мысль о том, что свои дары природа поровну не делит и кого-то награждает больше, а кого-то меньше. Одаренным принято называть того, чей дар явно превосходит некие средние возможности, способности большинства.

Среда, воспитание либо подавляют этот дар, либо помогают ему раскрыться [4, с. 21]. И подобно тому, как квалифицированный ювелир может превратить природный алмаз в роскошный бриллиант, благоприятная окружающая среда и квалифицированное педагогическое руководство способны превратить дар в выдающийся талант.

Как правило, среди дошкольников одного возраста всегда выделяются дети, которые:

— на занятиях все легко и быстро схватывают;

— знают многое о таких событиях и проблемах, о которых их сверстники не догадываются;

— быстро запоминают услышанное или прочитанное;

— решают сложные задачи, требующие умственного усилия;

— задают много вопросов, интересуются многим и часто спрашивают;

— оригинально мыслят и предлагают неожиданные ответы и решения;

— очень восприимчивы, наблюдательны, быстро реагируют на все новое, неожиданное.

Это типичные черты одаренных детей.

Можно выделить две категории одаренных детей в дошкольном возрасте:

— дети с высоким общим уровнем умственного развития;

— дети с признаками специальной творческой одаренности (музыкальной, изобразительной, физической, интеллектуальной).

Основная задача для развития одаренности ребенка в детском саду заключается в том, чтобы помочь дошкольнику максимально раскрыть свой потенциал: дать ему возможность задавать вопросы, искать ответы, творить, мечтать и узнавать новое. Проектная деятельность — одна из инновационных технологий, используемых в дошкольной образовательной практике. В основу метода проектов заложена идея о направленности познавательной деятельности дошкольников на результат, который достигается в процессе совместной работы педагога и детей над определенной практической проблемой (темой) [2, с. 68].

Одаренные дети, работая над проектами, овладевают методами научной творческой работы и принимают участие в экспериментах, исследованиях, что позволяет им почувствовать уверенность в себе, не потеряться, самоутвердиться, ощутить радость успеха.

Основываясь на личностно ориентированном подходе к обучению и воспитанию, он развивает познавательный интерес к различным областям знаний, формирует навыки сотрудничества. Таким образом, проектная деятельность представляет собой особый вид интеллектуально-творческой деятельности; совокупность приемов, операций овладения определенной областью практического или теоретического знания, той или иной деятельности; способ достижения дидактической цели через детальную разработку проблемы (технологию), которая должна завер-

шиться вполне реальным, осязаемым практическим результатом, оформленным тем или иным образом.

Особенностью проектной деятельности в дошкольной системе образования является то, что ребенок еще не может самостоятельно найти противоречия в окружающем, сформулировать проблему, определить цель (замысел) [4, с. 7]. Поэтому в воспитательно-образовательном процессе дошкольной образовательной организации (ДОО) проектная деятельность носит характер сотрудничества, в котором принимают участие дети и педагоги ДОО и в который вовлекаются родители. Родители становятся непосредственными участниками образовательного процесса, обогащая свой педагогический опыт, испытывая чувство сопричастности и удовлетворения от своих успехов и успехов ребенка.

Уровень участия детей в проектной деятельности зависит от возрастных особенностей детей: в младших группах малыши наблюдают за деятельностью педагога и родителей, в средних — ребята начинают участвовать в реализации проекта, в старших группах становятся его полноправными участниками [5, с. 25].

Выбор темы — первый шаг воспитателя в работе над проектом. Второй шаг — тематическое планирование по выбранной проблеме на неделю, где учитываются все виды детской деятельности: игровая, познавательно-практическая, художественно-речевая, трудовая, общение и т. д. На этапе разработки содержания занятий, игр, прогулок, наблюдений и других видов деятельности, связанных с темой проекта, воспитатели особое внимание уделяют организации среды в группах, в дошкольном учреждении в целом. Среда должна являться фоном к эвристической, поисковой деятельности, развивать у дошкольника любознательность. Когда подготовлены основные условия для работы над проектом (планирование, среда), начинается совместная работа воспитателя и детей.

В практике современных дошкольных образовательных организаций используются следующие виды проектов:

— исследовательско-творческие: дети экспериментируют, а затем результаты оформляют в виде газет, драматизации, детского дизайна;

— творческие: оформление результата в виде детского праздника, детского дизайна (например, «Театральная неделя»);

— ролево-игровые: дети собирают информацию и реализуют ее, ориентируясь на социальные интересы (оформление и дизайн группы).

Так как ведущим видом деятельности дошкольников является игра, то начиная с младшего возраста используются ролево-игровые и творческие проекты, например «Любимая игрушка», «Цирк» и др. К старшему дошкольному возрасту становятся значимыми и другие виды проектов, в том числе комплексные, например «Сказки К. И. Чуковского», «Мир театра», «Книжкина неделя»; межгрупповые, например «Математические

коллажи», «Птицы нашего села», «Дети — друзья природы»; групповые, например «Кто нас кормит», «Водоемы Самарской области», «Люди»; индивидуальные, например «Я и моя семья», «Мои увлечения»; исследовательские, например «Огонь — друг, огонь — враг», «Воздух — невидимка», «Зачем птицам перья».

По продолжительности проекты бывают:

— краткосрочными (одно или несколько занятий);

— средней продолжительности;

— долгосрочными (на учебный год) [3, с. 42].

Воспитание и обучение одаренных детей — трудная задача. И здесь большую роль играет педагог. Ведь чудеса творят не машины и компьютеры, а люди, которые работают с детьми, передают им свой опыт и знания, умеют заинтересовать, повести за собой, сделать учебный процесс интересным и увлекательным, умеют найти общий язык и подход к ребенку. Педагог должен быть талантливым, ищущим, и тогда результат обязательно будет. А для этого нужно совершенствовать свое мастерство, идти вперед, не забывая старого и не отказываясь от нового. Проектирование в этом помогает, изменяет роль воспитателей в управлении педагогическим процессом: они выступают активными его участниками. Деятельность в творческих группах помогает научиться работать в команде. Вырабатывается собственный аналитический взгляд на практику воспитания и обучения детей. Таким образом, проектная деятельность актуальна и очень эффективна в работе с одаренными детьми. Она дает ребенку возможность экспериментировать, синтезировать полученные знания, развивать творческие способности и коммуникативные навыки, что позволяет ему успешно адаптироваться к изменившейся ситуации школьного обучения.

Список литературы

1. Виноградова Н. А. Образовательные проекты в детском саду : пособие для воспитателей / Н. А. Виноградова, Е. П. Панкова. — М. : Айрис-пресс, 2008. — 208 с. — Серия «Дошкольное воспитание и развитие».

2. Проектный метод в деятельности дошкольного учреждения : пособие для руководителей и практических работников ДОУ / авт.-сост. Л. С. Киселева, Т. А. Данилина, Т. С. Лагода, М. Б. Зуйкова. — 3-е изд., испр. и доп. — М. : АРКТИ, 2011. — 96 с.

3. Солодянкина О. В. Система проектирования в дошкольном учреждении : методич. пособие / О. В. Солодянкина. — М. : АРКТИ, 2010. — 80 с.

4. Федеральный государственный стандарт дошкольного образования [Электронный ресурс] : утв. приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. № 1155. — Режим доступа: http://www.qarant.ru/products/ipo/prime/doc/70412244/ (дата обращения: 06.05.2016).

5. Штанько И. В. Проектная деятельность с детьми старшего дошкольного возраста / И. В. Штанько // Управление дошкольным образовательным учреждением. — 2004. — № 4.

С. Ю. Дубиковский, аспирант
(г. Ухта)

Особенности организации профориентационной работы вуза

Практическая профориентация в нашей стране приобретает особую актуальность и значимость в связи с отведением ей новой роли. Она заключается в необходимости создания условий для психолого-педагогической поддержки школьников в их профессиональном самоопределении, помощи в выявлении профессиональных интересов, склонностей, определении реальных возможностей в освоении той или иной профессии, успешной социализации в обществе и активной адаптации на рынке труда. В этой связи возникает необходимость обновления подходов к организации профориентационной работы, а также ее форм и методов.

Отличительной особенностью современной профориентации является то, что она должна представлять собой систему подготовки выпускников школ к свободному, сознательному и самостоятельному выбору профессии, в которой должны учитываться индивидуальные особенности личности и ее потребности, с одной стороны, и рынок труда — с другой [1]. Понятно, что основная задача по профессиональному ориентированию должна решаться в стенах школ. Однако наш опыт показывает, что она наиболее продуктивна при взаимодействии школы с другими образовательными организациями.

В Ухтинском государственном техническом университете активно используются следующие направления профориентационной работы: информационное, диагностико-консультационное, пропагандистское, развивающее.

Цель *информационного направления* — обеспечение выпускника разнообразной достоверной информацией о специальностях и направлениях подготовки, представленных в нашей образовательной организации, о предприятиях, предоставляющих рабочие места. Немаловажным является информирование абитуриентов о рынке труда в целом и о планировании их дальнейшей карьеры.

Приведем примеры мероприятий по данному направлению работы:

1) образовательные выставки, дни открытых дверей, ярмарки вакансий, встречи со специалистами, представителями организаций-работодателей, профессорско-преподавательским составом нашего вуза, презентации, встречи в общеобразовательных организациях, посвященные профориентации;

2) распространение буклетов и справочников, публикации в СМИ, предоставление школам видеоматериалов;

3) оформление сайта УГТУ, включающего в себя рассказы о насыщенной жизни студентов университета, необходимую информацию о поступлении в университет и обучении в нем;

4) организация вебинаров по вопросам поступления, интернет-форумов;

5) поддержка группы в социальной сети «ВКонтакте», в которой школьнику оперативно отвечают на любой интересующий вопрос.

В настоящее время недостатка в информации нет. Бурно развивается Интернет, обширный и постоянно обновляемый источник сведений обо всем, включая профессии, вузы и организации-работодатели. У выпускника, выбирающего профессию, есть все для самостоятельного поиска информации, главное — уметь искать и четко понимать, что же тебе нужно.

По *диагностико-консультационному направлению* основной задачей признается установление соответствия выпускника тому или иному виду деятельности путем сопоставления его особенностей и требований к профессиям. В данном направлении нами используются:

— собеседование и анкетирование;

— профориентационное и психологическое консультирование;

— профориентационное тестирование с использованием известных комплексов «Профориентатор» и «Профэксперт» с оценкой потенциала будущих абитуриентов и их профессионально важных качеств (компетенций).

Это направление продуктивно в использовании для выбора профильного обучения, образовательной организации, профессии, сферы деятельности. В случае компьютерной диагностики максимальная результативность этого метода достигается благодаря индивидуальной консультации нашего психолога по результатам тестирования.

К *пропагандистскому направлению* мы относим воздействие на эмоционально-чувственную сферу выпускников, привлечение внимания к профессиям, востребованным в регионе, зарождение к ним интереса (например, плакаты и баннеры, сувениры — ручки, календари, пакеты, значки, выступление творческих агитбригад).

В условиях современной социально-экономической ситуации, на наш взгляд, решающая роль в профориентационной работе должна отводиться *развивающему направлению*, предусматривающему формирование различных знаний, умений и навыков, развитие отдельных компетенций, необходимых для овладения той или иной профессией и успешного трудоустройства. В условиях очевидной гуманитаризации образования, когда в учебных планах общеобразовательных организаций отсутствует предмет «Черчение», происходит уменьшение часов, выделяемых на предметы естественного цикла, а содержание предмета «Технология» далеко отстало от современных технологических тенденций. Зачастую именно при выборе инженерных профессий выпускники сталкиваются с определенными трудностями, связанными с нечетким пониманием как специфики будущего обучения, так и специфики дальнейшей трудовой деятельности.

По нашему мнению, примером эффективной работы в данном направлении является деятельность нашего вуза как по ранней профилизации (триада

«начальная школа — лицей — вуз»), так и по реализации проекта сетевого взаимодействия с общеобразовательными организациями Ухты на основании подписанного в 2015 году соглашения с муниципалитетом. В течение многих лет в одном из корпусов университета располагается начальная школа «Росток», учащиеся которой с раннего возраста вовлечены в корпоративную культуру нашего вуза через проводимые совместно со студентами и преподавателями мероприятия, экскурсии, концерты. Профессии ученого-исследователя, нефтяника и газовика, строителя и электрика являются для них не отвлеченными понятиями, а конкретными узнаваемыми образами. По окончании «Ростка» большинство из них становятся лицеистами Ухтинского технического лицея имени Г. В. Рассохина, вот уже четверть века тесно сотрудничающего с нашим университетом. Понятно, что профильными предметами в техническом лицее являются математика и физика и высокий уровень знаний лицеистов по данным предметам во многом определяется тем, что преподавание профильных и элективных курсов ведется учеными университета, а некоторые циклы практических работ проводятся в наших учебных лабораториях. В эту тройственную цепь органично вписалось создание в 2015 году газпромкласса на базе лицея. Выдержавшие конкурсный отбор выпускники 9-х классов в течение двух лет (кроме изучения базовых и профильных предметов) получают возможность заниматься научно-исследовательской и учебно-практической деятельностью на кафедрах и в лабораториях университета. По окончании обучения выпускники в дополнение к аттестату получат целевое направление на обучение по направлениям «Нефтегазовое дело», «Электроэнергетика и электротехника», «Стандартизация и метрология», логически замыкая выстроенный в нашем университете механизм взаимодействия образования науки и производства.

Подписание соглашения о взаимодействии между Ухтинским государственным техническим университетом и администрацией муниципального образования городского округа Ухта открыло новые возможности как для проведения профориентационной работы, так и для выбора профиля обучения общеобразовательными организациями. Ни для кого не секрет, что в большинстве обычных школ профильное обучение отсутствует вовсе, что напрямую зависит от кадрового потенциала современных образовательных организаций. Организация сетевого взаимодействия с вузом, на наш взгляд, позволит решить эту неподъемную (с точки зрения одной школы) задачу. Материально-техническая база, мощный лабораторный комплекс, кадровый потенциал нашего вуза позволят реализовывать в полном объеме на базе школ не только физико-математический, но и естественно-научный, социально-экономический, филологический, информационно-технологический, индустриально-технологический и даже оборонно-спортивный профили, что существенно повысит конкурентоспособность общеобразовательных организаций. Предлагаемый нашим университетом комплекс мероприятий, включающий в себя профориентационное тести-

рование, экскурсии по университету (в том числе по кафедрам, лабораториям, учебно-производственному полигону) и в организации-партнеры (их у нас более 50), дистанционные и очные курсы по предметам, языковые тренинги с участием иностранных преподавателей и студентов УГТУ, мастер-классы и интеллектуальные квесты, деловые оргдеятельностные игры, учебно-исследовательские работы, научно-популярные лекции ведущих преподавателей вуза, позволит школе сделать осознанный и обоснованный выбор соответствующего профиля обучения. В рамках открытия профильного УГТУ-класса будут заключены договоры о целевом обучении с заинтересованными производственными организациями, что придаст логическую завершенность всей системе обучения.

Единичные даже очень удачные профориентационные акции и мероприятия не приведут к сколько-нибудь значимому результату, а мы говорим о самостоятельном и сознательном выборе профессии молодым человеком. Поэтому необходима единая профориентационная система, разработанная на базе серьезного научно-методического комплекса, которая объединила бы школу, вуз и организации-работодатели. Такая система должна сочетать в себе все основные подходы: информационный, диагностико-консультационный, пропагандистский, развивающий. В этом случае она будет способствовать тому, чтобы на каждом этапе учебной и профессиональной деятельности школьники могли совершать осознанный, объективный выбор, позволяющий максимально раскрыть свой потенциал в труде, осуществляя деятельность, имеющую для них смысл и востребованную в обществе.

Список литературы

1. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е. А. Климов. — 4-е изд., стер. — М. : Академия, 2010. — 304 с.

М. Н. Дудина, д. пед. н., профессор
(г. Екатеринбург)

Феномен «образование без воспитания» как психолого-педагогическая проблема

Цели образования тесно связаны с целями жизни общества, осознается это или не осознается его субъектами. Жизнь определяет образование, и оно воздействует на жизнь, влияет на облик поколений. Воспитание возникло и развивается как социокультурный феномен, предполагающий атрибутивность (без воспитания нет личности и общества). Даже на житейском уровне осознавалась ценность образования: «Ученье — свет, а неученье — тьма». Воспитание изначально ориентировалось на гендерный принцип у всех на-

родов во все века. Однако динамичные социокультурные трансформации последних десятилетий не только привели к благотворному влиянию образования на личность и общество, на решение вопросов культурной идентификации этносов и отдельных людей, но и многократно усилили потенциал деструктивного развития личности, деградации с ранних лет, в том числе в связи с овладением знаниями. Так возник феномен «образование без воспитания». Об этом писал И. А. Ильин: «Образование без воспитания не формирует человека, а разнуздывает и портит его, ибо оно дает в его распоряжение жизненно-выгодные возможности, технические умения, которыми он, — бездуховный, бессовестный, безверный и бесхарактерный, — и начинает злоупотреблять» [4, с. 219]. И уточнил: «Надо раз и навсегда установить и признать, что безграмотный, но добросовестный простолюдин есть лучший человек и лучший гражданин, чем бессовестный грамотей; и что формальная “образованность” вне веры, чести и совести создает не национальную культуру, а разврат пошлой цивилизации» [Там же].

Прозорливость русского философа ежедневно подтверждают реалии жизни, как и главное, выделенное им в «лучшем человеке» и «лучшем гражданине» — совесть и честь, невостребованные, забываемые понятия. Современные поколения оказались в условиях реальной свободы, но не имеют четких ценностных ориентиров, которые веками задавались семьей, школой, университетом, религией, общественным мнением и не требовали развитой свободоспособности, умения свободно выбирать и отвечать за сделанный выбор. Дегуманизированные условия рано деформируют неокрепшую душу. Выставление напоказ обнаженного тела, его фокусированных частей на страницах массовых изданий и рекламных щитах — непосильная нагрузка для психики даже взрослого человека, не говоря уже о детях, подростках, девушках и юношах. Отсюда самый примитивный путь идентификации — «быть как все», не отстать от моды, чтобы не быть осмеянным, отвергнутым сверстниками. Это проявляется в стремительной инфантилизации подрастающих поколений, что трудно представить даже в недалеком прошлом. Ей сопутствуют культ потребления, курение, алкоголь, наркотики, секс, уход в группы молодежной субкультуры или в опасную виртуальность с призрачной надеждой спасти себя. Печально осознавать, но многое из этой «продукции» изготовляется и рекламируется образованными людьми («образованцами», согласно А. И. Солженицыну). Разрушительный характер человеческих отношений привел к увеличению количества детей, рождающихся с патологией, отказников, беспризорников, юных алкоголиков, токсикоманов, наркоманов. Безнравственность, озлобленность, агрессивность, бессмысленность поступков, вандализм, жестокость, постоянный рост детской и подростковой преступности не уменьшаются в масштабах.

Сказанное требует исследований не только огромного, невиданного, трудно предсказуемого и прогнозируемого воспитательного потенциала социума и образования для полноценного развития личности, но и факторов и

источников деструктивности личности в жизни и образовании. В таком контексте нетрудно согласиться с М. С. Каганом: «Глубинный смысл проблемы глобализма — не технологический, а педагогический». Философ предлагает вернуться к представлению К. Д. Ушинского «о человеке как предмете воспитания» — так назвал наш великий педагог свой главный теоретический труд, словно предвидя нынешнюю ситуацию, в которой воспитание глобалистского сознания становится центральной педагогической проблемой [5, с. 17].

Кризис общества «заслонил кризис образования именно потому, что в культуре полезности образование отлучено от социальной программы развития общества. Одна из травм, нанесенных культурой полезности нашему сознанию, как раз в том и заключается, что ценности личности, образования, знаний ютятся где-то в тени сознания и не оцениваются как путеводная нить», — писал А. Г. Асмолов еще в середине 90-х годов [1, с. 589–590].

Феномен «образования без воспитания» как проблема культурной идентичности, полагаем, стал следствием «непройденного пути: от культуры полезности — к культуре достоинства», согласно А. Г. Асмолову. Разделяя его диагноз, подчеркнем, что образование и культура не только предметны, но и инструментальны, с их помощью новое поколение осваивает традиционные и инновационные способы жизнедеятельности. Пространство современного образования стремительно расширяется, наполняется различными образцами культуры, но все более становятся очевидными трудности в овладении смысложизненными установками, системой ценностей, ориентирующих в выборе собственной Я-концепции на основе культурной идентичности в соответствии с индивидуальными способностями, возможностями и потребностями. «До тех пор, — предостерегает психолог, — пока культура ориентирована на отношения полезности, а не достоинства, в ней... образованию отводится роль социального сироты, которого терпят постольку, поскольку приходится тратить время на дрессуру, подготовку человека к исполнению полезных служебных функций. Иное дело культура, ориентированная на отношения достоинства. В такой культуре ведущей ценностью является ценность личности человека, независимо от того, можно ли что-либо получить от этой личности для выполнения того или иного дела или нет... И именно культура достоинства гораздо более готова, чем культура полезности, к преодолению социальных катаклизмов, выходу из кризисов в драматическом процессе человеческой истории» [1, с. 589]. Если бы не только обученные, но и воспитанные в этике человеческого достоинства деятели культуры и образования, педагоги и родители могли оценить стремительно меняющуюся ситуацию, то нашли бы «путеводную нить» и ее теоретико-методологическое основание. Мы его видим в культурно-исторической теории развития высших психических функций Л. С. Выготского, его концепции развивающего обучения. В 30-е годы XX века он показал несостоятельность обучения, которое «плетется в хвосте развития», а должно «забегать вперед». Эта перспективная для настоящего времени мысль способна соединить образо-

вание и воспитание для демократизации и гуманизации общества. Ограниченность экзистенциального выбора в детстве, отрочестве и юности ведет к закрытости личности; медленно, но верно происходит сужение внутреннего мира растущего человека, усиливается закрытость перед будущим. Согласно же Л. С. Выготскому, «как садовник, желающий определить состояние своего сада, будет не прав, если вздумает оценивать его только по созревшим и принесшим плоды яблоням, а должен учесть и созревающие деревья, так и психолог неизбежно должен при оценке состояния развития учитывать не только созревшие, но и созревающие функции, не только актуальный уровень, но и *зону ближайшего развития*. Как это сделать?» [2, т. 2, с. 246–247].

Взяв на себя задачу «распутать сложный узел», Л. С. Выготский блестяще ее решил, обосновав концепцию *развивающего обучения*. Вывод строился на сформулированном им общем генетическом законе культурного развития: «...всякая функция в культурном развитии ребенка появляется на сцене дважды, в двух планах, сперва — социальном, потом — психологическом, сперва между людьми, как категория интерпсихическая, затем внутри ребенка, как категория интрапсихическая. Это относится одинаково к произвольному вниманию, к логической памяти, к образованию понятий, к развитию воли...» [2, т. 3, с. 145]. Эти положения открыли широкий горизонт психолого-педагогических исследований проблемы «понять и помочь», «как сделать».

Чтобы образование без воспитания не стало опасным для человека и общества, для страны и мира в целом, надо преодолеть этот феномен на пути движения «от культуры полезности к культуре достоинства». Полагаем, что это возможно в этике человеческого достоинства, ориентированного на развитие с детских лет критически рефлексивного мышления, позволяющего избирательно относиться к внешним воздействиям и влияниям оценочных суждений других людей, самостоятельно и ответственно управлять собственным ассертивным поведением. Это реально, если предоставляется возможность свободного самостоятельного выбора цели, идеала, норм и ценностей, содействующих укреплению уверенности в себе [3].

Так, педагогический оптимизм имеет под собой прочное теоретико-методологическое основание, позволяющее разрабатывать необходимые методики обучения и воспитания, поддерживающие в растущем человеке доброе, истинное и красивое. Чтобы это стало реальностью, а не прекраснодушной мечтой, современный воспитатель, учитель, родители должны овладевать соответствующей компетентностью, только тогда они смогут понять и помочь.

Список литературы

1. Асмолов А. Г. Непройденный путь: от культуры полезности — к культуре достоинства / А. Г. Асмолов // Культурно-историческая психология и конструирование миров. — Воронеж : МОДЭК ; М. : Изд-во Института практической психологии, 1996. — С. 587–599.

2. Выготский Л. С. // Собр. соч. : в 6 т. — М. : Педагогика, 1982.

3. Дудина М. Н. Ассертивное поведение в этико-педагогическом дискурсе / М. Н. Дудина // Известия Уральского федерального университета. Серия 1 «Проблемы образования, науки и культуры». — 2014. — № 4 (132). — С. 163–170.

4. Ильин И. А. О воспитании в грядущей России / И. А. Ильин // О грядущей России : избранные статьи. — М. : Воениздат, 1993. — С. 218–229.

5. Каган М. С. Глобализация как закономерность процесса развития человечества / М. С. Каган // Проблемы теории и истории культуры : исследования и материалы. — Оренбург : Изд-во Омского гос. пед. ун-та, 2005. — Вып. 1.

И. Д. Емельянова, к. пед. н., доцент (г. Елец)

Развитие коммуникативной компетентности родителей и коммуникативной активности детей в приемных семьях[1]

Общение с точки зрения психологии трактуется как «взаимодействие двух или более людей, состоящее в обмене между ними информацией познавательного и (или) аффективно-оценочного характера» [1]. Социальный смысл общения заключается в том, что оно выступает средством передачи форм культуры и общественного опыта. Особенность общения определяется тем, что в его процессе субъективный мир одного человека раскрывается для другого. Общение пронизывает всю жизнедеятельность личности.

Частным случаем общения является коммуникация. Отличие коммуникации от общения состоит в том, что коммуникация является односторонней информационной связью, которую могут устанавливать и животные, и технические устройства, а общение — это информационный обмен между людьми. В разговорной практике между коммуникацией и общением нет строгих различий. Более того, их объединяет общий признак — сообщение.

Необходимость в общении (а значит, и в коммуникации) появляется в раннем онтогенезе, в дальнейшем оно стимулирует речевое и психическое развитие ребенка, способствует активизации познавательно-мыслительных процессов, формирует его личность в целом. Вопросы формирования коммуникативной деятельности дошкольников достаточно полно освещены в психолого-педагогической литературе. Однако до сих пор остается открытой и требует дальнейших экспериментальных исследований проблема развития коммуникативной деятельности и активности у детей, находящихся в условиях депривации и в дальнейшем оказавшихся в приемных семьях.

Контингент приемных детей — это бывшие воспитанники учреждений для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Исследованию проблемы социальных сирот, формирования личности ребенка в усло-

[1] Работа выполнена при финансовой поддержке Российского гуманитарного научного фонда (проект № 16-16-48008 а(р) «Модернизация программ личностного развития приемных родителей как условие профилактики социального сиротства») и администрации Липецкой области.

виях закрытого учреждения посвящены труды многих ученых [5–7 и др.]. Изучены особенности самооценки, уровня притязаний, навыков общения, проведен анализ состояния эмоциональной сферы. Результаты этих исследований показывают, что картина физического, психического и личностного развития ребенка-сироты отличается от развития его сверстника, воспитывающегося в семье. Негативные черты накладывают отпечаток на дальнейшую жизнь детей-сирот. Причины их личностного своеобразия и особенностей взаимодействия с миром и другими людьми кроются в прошлом опыте. Ребенок-сирота — это ребенок, переживший утрату, разлуку, разрыв отношений в младенчестве или, если речь идет о социальном сиротстве, в детском или подростковом возрасте. Скорее всего, ранний опыт такого ребенка наполнен травматическими переживаниями. Чаще всего матери этих детей не умели или не могли выполнить функции, которые необходимы для полноценного, гармоничного развития детей, — обеспечить возможность расти и познавать мир, не опасаясь в нем погибнуть.

Дети-сироты — это дети, испытывающие на себе последствия материнской депривации.

Депривация (от позднелат. *deprivatio* — лишение) — «психическое состояние, возникающее в результате длительного ограничения возможностей человека для удовлетворения в достаточной мере его основных психических потребностей» [6, с. 45].

Кроме того, воспитанники детских домов и домов ребенка в большинстве своем имеют разнообразные наследственные и психосоматические заболевания.

Все это впоследствии может проявляться в импульсивности детей, нарушении самоконтроля, эмоциональной неустойчивости, гиперактивности, быстрой нервной истощаемости, сниженной концентрации внимания и др. [5; 6].

Коммуникативный процесс у воспитанников детских домов неполноценен из-за того, что они часто страдают различными эмоциональными проблемами, включая неспособность устанавливать и поддерживать близкие и продолжительные отношения с окружающими. При недостаточном общении темп развития речи и других психических процессов замедляется (А. В. Брушлинский, И. В. Дубровина, А. В. Запорожец, Г. М. Кучинский, М. И. Лисина, А. М. Матюшкин, А. Г. Рузская, Е. О. Смирнова, Ф. А. Сохин и др.). Отмечается и обратный процесс: дефицитарность коммуникативных и коммуникативно-речевых средств приводит к резкому снижению уровня общения, ограничению социальных контактов и искажению межличностных отношений.

Семья как сложная устойчивая система играет определяющую роль в развитии личности ребенка (а тем более приемного) [3].

Общение в семье способствует приобретению коммуникативного опыта и расширению коммуникативного потенциала ребенка, который играет решающую роль в его последующем развитии и интеграции в обществе [4].

Знание приемными родителями индивидуальных особенностей развития ребенка (в том числе его трудностей в коммуникативной деятельности), обусловленных депривационными проблемами, и методическая грамотность позволяют им осознанно развивать детей и включаться в работу по развитию собственной коммуникативной деятельности.

В работе родителей с детьми по развитию коммуникативной активности в условиях приемной семьи существуют большие возможности для индивидуализации.

Решающее значение для формирования коммуникативной активности детей имеет коммуникативная компетентность родителей [2]. Она же, по нашему мнению, является важным условием коррекции имеющихся недостатков коммуникативной деятельности детей, воспитывающихся в приемной семье.

Опираясь на определение В. Н. Бушиной, коммуникативную компетентность приемных родителей мы понимаем как их способность целенаправленно создавать в эмоционально комфортном пространстве развивающую общность с ребенком, обеспечивающую ему становление в качестве субъекта коммуникативной деятельности. В содержание коммуникативной компетентности родителей включены ценности, выраженные в цели воспитания, в отношении к ребенку, в стиле взаимодействия с ним, а также коммуникативные умения и навыки [2].

Коммуникативную компетентность приемных родителей, по нашему мнению, можно формировать при условии овладения ими методикой организации совместной взросло-детской партнерской деятельности, которая осуществляется взрослыми членами семьи с учетом интересов ребенка, детской субкультуры и создания оптимального вида общности с ним. Основным условием становления и развития ключевых компетентностей у родителей и предпосылок коммуникативной активности у детей в условиях приемной семьи должна быть атмосфера взаимного доверия и уважения.

В результате партнерской деятельности у детей происходит развитие инициативности, произвольности, формирование интереса к коммуникативной деятельности и расширение сферы интересов в целом. Проявление инициативы, активность, сотрудничество — основные факторы в овладении приемными родителями ключевыми компетенциями и развитии их коммуникативной активности.

Список литературы

1. Большой психологический словарь / под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. — Изд. 4-е, расш. — М., 2003. — 673 с.

2. Бушина В. Н. Формирование коммуникативной компетентности родителей в условиях учреждения дополнительного образования : дис. ... канд. пед. наук / В. Н. Бушина. — Екатеринбург : Изд-во Уральск. гос. пед. ун-та, 2006. — 148 с.

3. Воробьева Н. А. Структурно-функциональные характеристики семьи как фактора развития коммуникативных способностей старшеклассников : автореф. дис. ... канд. психол. наук / Н. А. Воробьева. — Иркутск, 2004. — 18 с.

4. Петровская Л. А. О природе компетентности в общении / Л. А. Петровская // Мир психологии. — 1996. — № 3. — С. 31–35.
5. Прихожан А. М. Психология сиротства / А. М. Прихожан, Н. Н. Толстых. — 3-е изд. — СПб. : Питер, 2007. — 416 с.
6. Психическое развитие воспитанников детского дома / под ред. И. В. Дубровиной. — М. : Педагогика, 1990. — 264 с.
7. Шипицына Л. М. Психология детей-сирот / Л. М. Шипицына. — СПб. : Изд-во Санкт-Петербург. ун-та, 2005. — 628 с.

А. В. Енин, д. пед. н., доцент,
А. Ю. Жданов, аспирант
(г. Воронеж)

Федеральный государственный образовательный стандарт: конструирование модульных программ

Как сделать правильную программу?

Правильную — значит простую, понятную, умную, доступную, реальную для исполнения, нужную, да еще с учетом требований ФГОСа.

Возьмем за основу самую маленькую — *модульную* (*модульный пазл*, из которых потом можно будет создать целую «картинку», будь то внеклассное мероприятие, курс занятий, цикл факультативов, классных часов, творческих объединений учащихся и т. п., — собственно, это мы и назвали ***базой модульных пазлов***), которая насчитывает минимальное количество часов — шесть. Она (модульная программа) может быть реализована и в течение дня (большой спортивный праздник, фестиваль, акция и т. п.), и в течение четверти — по одному часу в неделю (в виде работы факультатива по какой-либо теме, серии тематических классных часов, занятий в творческих группах, объединенных в определенный цикл с прогнозируемым итоговым результатом).

Алгоритм составления такой программы-модуля прост.

1. Программа.
2. Контроль (результат).
3. Методические рекомендации.
4. Литература.
5. Презентация.
6. Приложение.

Все. Теперь посмотрим, что там должно быть внутри. Итак.

Самое главное — убрать все лишнее.

Пройдем по алгоритму снизу вверх.

Приложение. Его может и не быть. Если тема:

1) не предусматривает использование дополнительного материала, так как все реализуется в рамках часов программы;

2) слишком объемна. Возможен широчайший выбор материала, и он в свободном доступе.

Презентация. Ее может и не быть. Может быть достаточно двух-трех слайдов. Если это объясняется логикой темы и самой программы. Самая частая, глупая и обидная ошибка в создании презентации — делать картинки по пунктам программы. Зачем? Это и так понятно! Это явно лишний и неблагодарный труд. Презентация — это видеоряд (схемы, диаграммы, таблицы, картинки), помогающий включить в понимание материала дополнительные психоэмоциональные человеческие ресурсы, в том числе психические процессы, свойства, состояния, а также воображение, обобщение, ассоциации, аналитику и т. д.

Литература. Ее тоже может не быть! А вдруг вы сами все придумали? Докажите это — и этот пункт тоже выпадет из обязательных.

Методические рекомендации. Правильно, и этого может не быть. Только мотивируйте их отсутствие. Во-первых, методические рекомендации пишутся к *практике*. А если ее нет в программе? Во-вторых, какие могут быть рекомендации по проведению, например, живой беседы, викторины, виртуальной экскурсии — простых форм работы с учащимися? Как говорить? Техника речи? Работа с голосом? Это педагогические азы. И это — другая тема.

В нашем случае в методике могут быть рекомендации по технологии проведения диспута, дебатов, семинаров, круглых столов и т. п., а также условия и способы проведения игр, тренингов, мастерских и т. п., требующих дополнительного авторского разъяснения.

Остаются «Контроль» и сама «Программа». Вот это — обязательно. Ведь наша основная цель — сообщить о сущности программы, ее предназначении, техническом и смысловом содержании, определить возможные результаты, заложенные в задачах, способы их достижения через систему контроля.

Остановимся чуть подробнее на п. 1 — «Программа».

Здесь тоже есть алгоритм:

1) шапка (тема, автор, вид внеурочной деятельности, форма проведения, направление воспитания);

2) пояснительная записка;

3) цель;

4) задачи;

5) учебно-тематический план (УТП);

6) содержание УТП;

7) результат.

Вот это все надо доложить очень кратко и емко. Все должно быть пронизано вертикальным вектором — от темы до результата. Только в этом случае ненужное выпадет.

Не распыляться. Не уходить от темы. Одно входит в другое. Все циклично зависимо. И все идет на *сужение: от области воздействия — на конкретику, от идеи — на реальный результат*.

Тема определяется выбором цели; вид деятельности, форма проведения и направление воспитания суживают спектр поиска реализации цели, диктуют свои правила по ее достижению; пояснительная записка вводит в смысл содержания программы, ее предназначение.

Цель — это то, ради чего мы задумали программу. Лучше формулировать ее в отглагольных существительных: формирование... обучение... воспитание... и т. д. Так как идеальная цель — процессуальна, то она принципиально недостижима в своем апогее.

А вот задачи — результативны всегда. И они определяют контроль за всей деятельностью. И должны быть обязательно решены.

Задачи вытекают из цели. И лучше их ставить в форме глаголов совершенного вида (все, что совершается, легко проверяется!): «Что сделать?» (научить... сформировать... познакомить... и т. д.).

Мало того, хорошо бы поставить задачи, направленные на достижение конкретного уровня развития личности учащегося, чтобы виделась динамика его роста.

Условно:

1-й уровень — познакомить с...

2-й уровень — сформировать ценностное рефлексивное отношение к...

3-й уровень — научить создавать и реализовывать на практике...

Видите? И формы работы с детьми на этих уровнях разные: беседы, диспуты, социальные проекты.

План УТП. Дает возможность увидеть прикладные темы, формы и способы, реализующие идею программы, их стереовосприятие.

Содержание УТП. Раскрывает краткое содержание тем. Формулируется повествовательными простыми предложениями, преимущественно существительными именительного падежа.

В содержании УТП должна быть видна динамика движения учащихся от 1-го уровня к 3-му. Должны прослеживаться пути решения цели и задач программы.

Результат. Должен быть заложен в «Контроль», и должен соответствовать темам программы, формам их реализации, задачам и уровням роста учащихся. Например:

1-й уровень — тестовый контроль.

2-й уровень — набор дискуссионных вопросов.

3-й уровень — степень реализации проекта.

Вот и все.

Но кратко не значит простенько. Наоборот, это заставляет автора интегрировать все свои уже имеющиеся знания и получать недостающие, уметь выбросить ненужное и подать все это в виде конечного (умного, понятного и глубоко продуманного) варианта раскрытия темы (читай: достижения цели).

При соблюдении вышеназванных условий (рекомендаций) программа получается ***правильной*** еще и по другой причине — ***срабатывают***

системные закономерности (законы систем): способность к свертыванию и развертыванию, взаимодействие части и целого, взаимозависимость компонентов, иерархическая упорядоченность, историчность (развитие во времени) и самоорганизация, целостность и интегративность, эффект 20 к 80 % (1 к 5) и др. И появляются свойства системы: они перестают быть простой суммой составляющих элементов, становятся зависимыми от их свойств, объединяются в систему элементов, где: а) утрачивают часть своих свойств, присущих всей системе (подавление); б) попав в систему, приобретают новые свойства (самоорганизация).

Литературные критики говорят о своих авторах так: «Сначала он писал сложно и плохо, потом — сложно и хорошо. А потом научился писать хорошо и просто».

Список литературы

1. Внеурочная деятельность школьников. Методический конструктор : пособие для учителя / Д. В. Григорьев, П. В. Степанов. — М. : Просвещение, 2010. — С. 223.

2. Внеурочная деятельность: теория и практика. 1–11-й классы / автор-сост. А. В. Енин. — М. : ВАКО, 2015. — С. 288. Серия «Современная школа: управление и воспитание».

3. Конструирование программ: хочу, надо, делаю : методические рекомендации по организации внеурочной деятельности учащихся / А. В. Енин, Н. С. Киреченкова, М. А. Моргунова. — Воронеж : ВОИПКиПРО, 2012. — С. 14.

4. Концепция социального воспитания и дополнительного образования детей и молодежи Воронежской области / А. В. Енин, М. В. Шакурова, В. В. Великородная и др. — Воронеж : ВОИПКиПРО, 2011. — С. 14.

5. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. — М., 2010. — С. 405.

О. А. Еремеева, зам. директора по научно-методической работе
(*с. Сергеевка, Хабаровский край*)

Профориентационное воспитание учащихся 9–11-х классов в МКОУ «СОШ с. Сергеевка Хабаровского муниципального района Хабаровского края»

Профессиональное воспитание учащихся школ необходимо осуществлять с начальной школы.

В процессе профессионального воспитания происходит формирование профессиональных и личностных качеств, которые смогут оказать существенное воздействие на выбор профессии в будущем. Невероятное количество случаев, когда школьники, обучаясь в выпускном классе, не име-

ют представления о своей будущей профессии, которая может определить дальнейшую жизнь, либо, получив образование, выполняют свои профессиональные обязанности некачественно. Все это говорит о том, что в образовательных учреждениях не всегда уделяют должное внимание профориентационной работе. Поэтому профессиональное воспитание должно стать обязательным с начальной школы.

Профессиональное самоопределение учащихся 9–11-х классов МКОУ «СОШ с. Сергеевка» происходит наиболее эффективно, если учитываются определенные показатели.

На процесс профессионального самоопределения влияют:

1) общественно значимые мотивы выбора профессии (информированность в школе посредством проведения профориентационных кампаний, наполненности информационных стендов; в семье — трудоустройство и профессия членов семьи, заинтересованность родителей в выборе ребенком определенной профессии и их влияние на этот выбор);

2) наличие особого интереса к определенному виду деятельности, профессии (склонность к гуманитарным, физико-математическим наукам, спорту);

3) состояние здоровья и реальный уровень профессиональных притязаний (интересы в определенной области и степень их развития, способствующие эффективному профессиональному определению).

В условиях сельской школы выбор будущей профессии несколько затруднен в силу отдаленности от образовательных учреждений среднего и высшего профессионального образования.

МКОУ «СОШ с. Сергеевка» расположено достаточно далеко от городской черты, и не все представители профессиональных образовательных учреждений соглашаются приехать и провести профориентационную кампанию. Не все учащиеся 9–11-х классов имеют возможность выезжать самостоятельно (из-за социального неблагополучия семьи), поэтому для выхода из сложившейся ситуации на научно-методическом совете школы было принято решение приглашать представителей различных учебных заведений в состав жюри на школьную научно-практическую конференцию для оценки исследовательских работ школьников и проведения профориентационной работы. В свою очередь, победителей приглашают выступить с исследовательскими работами на студенческой конференции профессионального образовательного учреждения. Такой вид профориентационной работы осуществляется МКОУ «СОШ с. Сергеевка» с техникумом водного транспорта города Хабаровска.

Проблему выбора профессии будущими выпускниками решают школьный психолог и представители центра занятости Хабаровского муниципального района.

В МКОУ «СОШ с. Сергеевка» школьный психолог применяет различные профориентационные методики, развивающие занятия, исполь-

зуя для профессиональной ориентации опросник Холланда, опросник Йовайши, диагностику профессиональной готовности Л. Н. Кабардовой, Дифференциально-диагностический опросник (ДДО) Е. А. Климова. Представители центра занятости Хабаровского муниципального района предлагают профориентационное консультирование учащихся, родителей, классных руководителей по вопросам выбора профессии [1, с. 25] и профориентационное просвещение путем предоставления информации об актуальных профессиях на рынке труда города Хабаровска.

Список литературы

1. Широбокова Н. С. Организация профессиональной ориентации учащихся в сельской и городской школе в современных условиях / Н. С. Широбокова // Инновационные педагогические технологии : материалы междунар. науч. конф. (Казань, октябрь 2014 г.). — Казань : Бук, 2014. — С. 218–221.

П. М. Ершов[1]***, канд. искусствоведения***

Режиссерские аспекты воспитания духовности[2]

Трудноуловимая и не поддающаяся однозначному словесному определению в своем содержании *духовность* есть, в сущности, присутствие в сложных человеческих потребностях некоего ИДЕАЛЬНОГО и АЛЬТРУИСТИЧЕСКОГО компонента. Это — всего лишь давление. Иногда сильное, даже поглощающее. Чаще слабое, даже едва заметное. Оно то ослабевает, то усиливается, но существует едва ли не всегда. Это — *оттенок* в побуждениях, словах и интонациях человека. Оттенок всегда неповторимо индивидуальный, который часто называют НАСТРОЕНИЕМ ДУХА.

Человек всегда находится в том или ином настроении. Оно бывает хорошим или плохим, бодрым или унылым, легким или тяжелым. В нем отражается позитивная или негативная *перспектива удовлетворения* самых значительных для субъекта потребностей. Чем больше здесь роль духовного, тем труднее понять и объяснить причину настроения духа — его устойчивость или переменчивость, легкость или тягостность, ясную определенность или причудливость оттенков того и другого.

Игнорировать настроение духа — значит избегать духовности, ограничиваясь перспективами чисто *деловыми*. Для преодоления дурного настроения (человек не в духе) требуется повышенная мобилизованность, осторожность, инициативность. Хорошее настроение (в духе) деловой ак-

[1] ***Ершов Петр Михайлович*** (1910–1994) — кандидат искусствоведения, теоретик и практик театрального искусства, последователь и пропагандист системы К. С. Станиславского, автор режиссерской теории действий (включающей оригинальную классификацию «словесных воздействий» и режиссерские параметры поведения). Совместно с академиком П. В. Симоновым разработал информационно-потребностную концепцию человека, изложенную в книге «Режиссура как художественная критика» («Искусство понимания себя и других»).

[2] К публикации подготовлено В. М. Букатовым.

тивности не мешает, но может вести и к легкомыслию или небрежности. Проявления настроения духа всего лишь напоминают о существовании идеального и о его значительности. Только ***искусство*** в своих значительных творениях постигает и воплощает идеальное — духовное и субъективное — с его многозначными оттенками в содержании.

Метод физических действий, предложенный К. С. Станиславским, призван дать почву и условия для пробуждения творческой импровизации «сегодня, здесь, сейчас», а начинается метод с организации внимания и с простых физических действий, подобно тому как начинается овладение мастерством в любом спорте с простейших знаний и умений. Как начинается и само освоение первоклассником грамоты в буквальном смысле слова.

Почвой для воспитания духовности может служить то, что все исходные человеческие потребности присущи всем людям без исключения, в том числе те, которые благоприятствуют духовности. Начинается укрепление и воспитание духовности с *внимания* к личности и к духовному, содержащемуся в ней. За вниманием следуют *воображение*, *воля*, *эмоция*, *мышление*. Так расширяется интерес к личности в ее связях с окружающим миром и к идеальному в ней.

Примером может служить то, что называют человеколюбием. Сущность его в умении — способности и потребности — находить и видеть в человеке доброе, хорошее, вопреки тому, что в том же человеке проявляется как злое, плохое (образец такого человеколюбия — князь Мышкин в «Идиоте» Достоевского). В хорошем, добром можно видеть духовное — идеальное и то, что «для других». Здесь духовное выступает в связях с нравственностью.

Т. Манн пишет: «Вина родит духовность — и, пожалуй, наоборот: где нет духовности, там нет вины». Нравственность — это способность ощущать СОБСТВЕННУЮ виновность, отсутствие этой способности — безнравственность.

Практически и вполне конкретно воспитание духовности начинается с развития внимания к собеседнику, уважения к нему и его интересам, хотя бы ближайшим. Все это проявляется в ВЕЖЛИВОСТИ.

Статью «О собеседнике» О. Э. Мандельштам начал так: «Скажите, что в безумце производит на вас наиболее грозное впечатление безумия? Расширенные зрачки — потому что они невидящие, ни на что в частности не устремленные, пустые. Безумные речи, потому что, обращаясь к вам, безумный не считается с вами, с вашим существованием, как бы не желает его признавать, абсолютно не интересуется вами. Мы боимся в сумасшедшем главным образом того жуткого, абсолютного безразличия, которое он высказывает нам. Нет ничего более страшного для человека, чем другой человек, которому нет до него никакого дела. Глубокий смысл имеет культурное притворство, вежливость, с помощью которой мы ежеминутно подчеркиваем интерес друг к другу».

Вежливость — это только первый шаг в возрастании духовности. Остановка на ней губительна, так как говорит о том, что она превратилась в

«культурное притворство». От подражания и повторения она автоматизировалась, перешла в подсознание, и духовность из нее выветрилась. Теперь она может служить потребностям, противонаправленным духовности. Но и в таком виде она ближе к духовности, чем *грубость* и *небрежность*.

За вежливостью следуют СКРОМНОСТЬ, ПОЧТИТЕЛЬНОСТЬ и ПРЕДУПРЕДИТЕЛЬНОСТЬ — учет все большего круга интересов собеседника. ЛЮБЕЗНОСТЬ — это уже готовность помочь, услужить. Границу между вежливостью и услужливостью Л. Толстой показал в «Войне и мире» в эпизоде с платком: «Бонапарт, желая испытать Маркова, нашего посланника, нарочно уронил перед ним платок и остановился, глядя на него, ожидая, вероятно, услуги от Маркова... Марков тот час же уронил рядом свой платок и поднял свой, не поднимая платка Бонапарта». Русский посланник отказал Бонапарту в предупредительности. Это — дипломатическая борьба.

А вне ее, как пишет Л. Толстой, «в самых лучших, дружеских и простых отношениях лесть или похвала необходимы, как подмазка необходима для колес, чтоб они ехали». «Так уж устроен человек, — пишет Т. Манн, — что на радушие, в которое облекается заинтересованность, он непроизвольно отвечает любовью». Он же пишет: «Равнодушие к внутренней жизни людей и незнание ее создает совершенно превратное отношение к действительности, приводит к ослеплению».

Внедрение *вежливости* в обиходные взаимодействия людей крайне необходимо. В нем — внимание к субъекту как таковому — к мельчайшей единице общественного бытия людей. А пренебрежение к духовности есть пренебрежение к человеку — явлению, вероятно, самому сложному из существующих.

Вежливость — это только первый шаг. Дальнейшие шаги: ее развитие и углубление — все большее внимание все более разносторонним качествам личности собеседника — до принципиальной доброжелательности и ее проникновение во все большее число практических доминант. И далее, от личности собеседника ЧЕЛОВЕКА к личностям собеседников — ЛЮДЕЙ; расширение круга доброжелательности — от круга семьи, круга друзей, круга коллег, круга повседневных бытовых контактов с окружающими до связей общественных, национальных, классовых. То есть до человека *как такового* и человечества *как такового* в целом.

Повторим, что помимо вежливости (со всем из нее вытекающим и с нею связанным стилем поведения) большой воспитательный потенциал кроется в ИСКУССТВЕ, то есть в произведениях всех великих художников, писателей, артистов, приковывающих к личности внимание тысяч и миллионов читателей, зрителей, слушателей. Вслед за признанием права на существование сугубо индивидуального, утверждаемое искусством духовное начинает активно развиваться, расширяться и укрепляться.

Какие же еще могут существовать пути и средства возрастания духовности в человеке? Ведь не *проповеди* же? Их недостаточная продуктив-

ность очевидна. Тогда как процесс расширения субъективных представлений о ДОЛГЕ к воспитанию духовности имеет самое прямое отношение.

Долг — понятие емкое. Существуют долг приличия, долг вежливости, семейный долг, долг служебный, гражданский, общественный, рабочий, долг перед наукой, перед искусством.

Веления долга можно понимать чисто нормативно и даже формально. Таковы цели близких *практических доминант*, вполне конкретных и даже предметных. Стремление к ним бывает усилено и обогащено ЧУВСТВОМ ДОЛГА. В чувстве этом возникает и крепнет духовность, поскольку цели эти служат удовлетворению потребностей альтруистических или идеальных.

В чувстве долга тем больше духовного, чем отдаленнее ЦЕЛЬ, диктуемая долгом. А к отдалению цели (значит, и к расширению представления о долге) может вести простой вопрос: *для чего*? В ответе данная близкая цель оказывается средством достижения другой, более значительной; та — следующей, еще более значительной, и т. д. Так в чувстве долга *возрастает* духовность. В пределе: в социальных потребностях — справедливость и благо в человеческом обществе в целом; в науке — объективная истина; в искусстве — субъективная правда максимально широких обобщений. В таком чувстве долга духовность господствует. Но она содержится даже в чувстве долга относительно скромном, когда в ответе на вопрос «для чего?» подразумевается благо других или маячащий даже вдалеке идеал. Здесь она выступает в качестве СОВЕСТИ.

В наибольшей степени такое воспитание духовности относится, может быть, к РАБОЧЕМУ долгу. Ведь каждый человек выполняет какую-то работу и может выполнять ее все лучше и лучше — все больше на совесть.

17.05.1986

М. П. Жигалова, д. пед. н., доцент, действ. чл. АПСН
(г. Брест, Республика Беларусь)

Образование и воспитание сквозь призму школы, семьи и общественности (на примере Германии)[1]

Давно замечено, что, помимо всех известных приоритетов, у образования есть редкая возможность увидеть и понять, на что человек способен и чем хочет заниматься, и создать ему благоприятные условия для работы именно над этим. Бесспорно, понадобятся и преподавательская наблюдательность, и научная прозорливость, и ценностное отношение к личности, и интерес к человеку. Однако немалую роль здесь играют и системность, и

[1] Изучение автором статьи системы образования и воспитания в учебных заведениях Германии проходило в течение десятимесячной постдокторской стажировки в Университете имени Гумбольдта в Берлине в 2008–2009 годах и работы в качестве эксперта образовательной программы «Лингвистическое образование в Европе» (Австрия, Чехия, Германия, Польша) в 2013 году.

целостность, и практичность образования и воспитания, его структура, а также забота государства о развитии личности.

Основные черты современной системы образования и воспитания в Германии сформировались еще в период Веймарской республики (1920), когда произошло разделение средней школы на полную народную школу, реальную школу и гимназию. До начала 1950-х годов обучение в реальной школе и гимназии было платным. Сегодня система образования в Германии представляет собой классическую трехступенчатую структуру, состоящую из начальной, средней и высшей школы [7]. На всех уровнях четко выделяются как государственные, так и частные школы. Правда, количество последних невелико. В Германии гарантировано государством получение всеми гражданами обязательного среднего образования, поэтому обучение в государственных начальных и средних школах является обязательным. В государственных университетах в большинстве случаев обучение также бесплатное. Сеть детских дошкольных учреждений в Германии развита слабо. Дети в возрасте от 3 до 5 лет посещают детские сады, которые в основном находятся в частной собственности. Обязательное школьное образование распространяется на детей в возрасте от 6 до 19 лет. Пристальное внимание при этом в учебных заведениях Германии уделяется вопросам дисциплины и порядка. Подготовлены специальные столичные программы, которые ставят задачу дисциплинировать учеников. Для контроля, например, за посещением занятий привлекаются не только представители школьной администрации, но и родители, работники полиции. «Программа предусматривает множество возможностей, начиная от профилактических мероприятий и заканчивая юридическими санкциями. Среди рекомендаций... которые должны позитивно повлиять на посещаемость занятий, — введение в Берлине единых школ (*Gesamtschule*) и превращение их в школы продленного дня, в первую очередь в районах повышенной социальной напряженности... Для особо сложных учеников созданы специальные интернаты. На школьных занятиях предложено больше внимания уделять “вторичным добродетелям” — дисциплине, пунктуальности, прилежанию, чувству долга. А для того чтобы лучше подготовить школьников к получению в будущем профессионального образования, планируется более тесное взаимодействие с городскими предприятиями и фирмами... Новый столичный Закон о школах разрешает администрации учебных заведений прибегать к помощи полиции для борьбы с прогульщиками занятий... На школьника, пропустившего без уважительных причин более 5 дней в течение учебного полугодия, учителя должны будут заявлять в полицию, одновременно сообщая об этом в ведомство по делам детей и юношества. После второго подобного заявления школа вправе обратиться в суд по семейным делам, который должен будет проверить, как родители контролируют свое чадо. В худшем случае дело может закончиться даже лишением родительских прав. В качестве мер... предлагается

и такая — сокращение нерадивым родителям размера “детского” пособия. При этом... куда более важно активно использовать все имеющиеся профилактические возможности» [2].

В Германии беспокоятся о том, чтобы качество и профессионального образования у учащихся *реальной школы (Realschule)* было достаточно высоким. С этой целью на предприятии, где учащийся собирается овладеть профессией (например, бухгалтера), проводится сочинение, написанное в виде теста на немецком языке. Вот что пишет об этом «Берлинская газета»: «На тестировании нужно было продемонстрировать, насколько овладел сдающий счетом и письмом. Поэтому и тема сочинения на тестировании была не особенно оригинальной: “Как я провожу свободное время”. Никаких философских откровений и литературных изысков не требовалось — достаточно было грамотно изложить простые, незатейливые вещи... на листке из 10 строк...» [3]. В другом случае, «проанализировав 3000 тестов, написанных выпускниками школ, решившими получать различные профессии на предприятиях, эксперты Дюссельдорфской торгово-промышленной палаты были поражены. Почти все школьники пишут с ошибками: в диктанте, содержащем 250 слов, 30 % ребят сделали от 6 до 12 грубых ошибок и лишь 1,3 % не ошиблись ни разу. Даже обыкновенный счет оказался для большинства абитуриентов крепким орешком: складывать кое-как могут 80 % поступающих, вычитать — 63 % и умножать — 58 %, но вот деление дробей знают только 50 %» [3]. Поэтому многие предприятия отмечают, что «во время теста поступающие должны не только продемонстрировать способности, но и выдержать небольшой экзамен по математике», — рассказывает Винфрид Гаусвайн (*Winfried Gauswein*) — руководитель профессионального обучения в отделении Daimler AG в Дюссельдорфе. О том же свидетельствует и К. Майер (*Goert de Riye Meyer*), руководитель профобучения в фирме Henkel: «Мы не задаем сложных вопросов, например, когда родился Гёте. Но у тех, кто оканчивает нынче школы, нет порой самых элементарных знаний по немецкому языку и математике. Как же мы можем сделать из таких недоучек квалифицированных специалистов?» [3]. Большинство экспертов уверены, «что во многом виновата школа. Ведь уже давно никто не учит детей считать в уме — все пользуются калькуляторами. Часто не повторяют пройденного. И главное, не только ученики, но, что еще опаснее, многие учителя уверены, что элементарные вещи не обязательно запоминать. Зачем? Ведь всегда можно справиться в Интернете» [3]. Общая продолжительность полного курса среднего образования составляет 13 лет. Начиная со средней школы вводится многовариативность образования: помимо изучения базовых предметов, учащиеся вправе самостоятельно выбрать дополнительные учебные дисциплины.

Своего рода допуском к обучению в университете является *диплом Abitur*, который выдается по результатам учебы в гимназии или в обычной школе (*Gesamtschule*) по программе гимназии. Для его получения вы-

пускникам необходимо сдать экзамены по четырем основным предметам. Их результаты совместно со школьными оценками четырех последних семестров обучения являются основанием для получения учащимися аттестата (*Allgemeine Hochschulreife*), который подтверждает тринадцатилетнее обучение в системе средней школы и дает право на поступление в высшие учебные заведения Германии. Соответствие образовательному стандарту, зафиксированному дипломом *Abitur*, обычно позволяет поступить в университет без экзаменов. Однако реформа высшего образования в стране, связанная с ее объединением в 1991 году и вызванная необходимостью унификации образовательных стандартов, привела к тому, что данный диплом перестал рассматриваться в качестве безусловной гарантии качества полученного его обладателем среднего образования. В течение нескольких последних лет некоторые престижные университеты делают исключение из этого правила: при поступлении на ряд факультетов (особенно медицинский) абитуриент все же обязан сдавать вступительные экзамены и на основании их результатов и диплома принимать участие в конкурсе. Сейчас все чаще высказывается прогноз о дальнейшем росте числа немецких вузов, практикующих систему конкурсного отбора среди абитуриентов.

Германия — один из лидеров современного высшего образования в Европе. Обучение в Германии, ее университеты и научно-исследовательские центры остаются привлекательными для молодежи и ученых из разных стран мира. Высшее образование здесь бесплатное как для своих граждан, так и для иностранных студентов, которые могут даже получить разрешение на работу в свободное от учебы время. Сегодня система высшего образования объединяет 326 учебных заведений. Всего в Германии обучается свыше 1 млн 800 тыс. студентов. Общая численность студентов, например Мюнхенского университета — около 44 тыс. человек.

Еще несколько слов о самом процессе обучения. Программа обучения в Германии по любой специальности делится на два периода: начальный и основной. Главным принципом высшего образования в Германии является «академическая свобода», то есть система, позволяющая любому студенту самостоятельно определять перечень изучаемых дисциплин, которые войдут в его диплом. Система высшего образования также предусматривает совмещение учебного процесса с научным исследованием. Эти особенности определяют график учебного процесса в университетах: каждый семестр состоит из лекционных (14–20 недель) и нелекционных периодов, во время которых учащийся самостоятельно занимается научной работой. Итоги обучения в течение семестра выражаются в зачетных баллах, которые присуждаются студенту после каждой сессии. В зависимости от количества набранных баллов он переводится на следующий курс. Университетский курс разделен на два этапа: базовый (3–4 семестра), по итогам которого присваивается степень лиценциата (*Vordiplom* — преддиплом), и основной (4–6 семестров), который завершается получением диплома магистра или

в техническом вузе — диплома специалиста. Помимо окончания основного курса университета, выпускник должен защитить дипломную работу или диссертацию. Государственный диплом, выдаваемый университетами и приравненными к ним высшими учебными заведениями Германии, дает право работать по профессиям, требующим высшего образования. После получения государственного диплома и степени магистра выпускники германских вузов могут сдать экзамен или защитить диссертацию на степень доктора. Эту степень могут получить только те студенты, которые имели преподавательскую практику и сдали предварительные квалификационные экзамены. Федерация и земли весьма заинтересованы в том, чтобы в германских вузах учились иностранцы.

Обучение в университете имеет две ступени (*Bachelor* и *Masters*) и продолжается в общей сложности 7 лет. Необходимо отметить, что «уточнение особенностей отдельных ступеней высшего образования стало результатом международного обсуждения его содержания, к которому были привлечены потенциальные и реальные работодатели» [4]. Если вкратце сформулировать итоги этого обсуждения, то главным различием между первой и второй ступенями высшего образования признано то, что обычно понимается под функционированием (для бакалавра) и развитием (для магистра). Иначе говоря, «это дифференциация качественной, дисциплинарной работы в штатных ситуациях и профессионализм творчества» [5]. В данном контексте важным представляется материал, который дает коммюнике конференции министров, ответственных за высшее образование [5], где характеризуются общие для различных предметных областей компетенции первой (бакалавр) и второй (магистр) ступеней высшего образования. Анализ представленных там итоговых компетенций специалистов первых двух ступеней обнаруживает большую долю творческих видов интеллектуальной деятельности, которая в теории и практике преподавания на постсоветском пространстве до сих пор ассоциируется с образом не столько рядового работника, сколько ученого. Так, например, *бакалавр* должен уметь контекстуализировать новую информацию и давать ее толкование, понимать и использовать методы критического анализа и развития теорий, оценивать качество исследований в данной предметной области, понимать результаты экспериментальной проверки научных теорий. *Магистр* же должен владеть новейшими методами и техниками исследования; знать новейшие теории и их интерпретации; критически отслеживать и осмысливать развитие теории и практики; владеть методами независимого исследования и уметь объяснять его результаты на продвинутом уровне; демонстрировать оригинальность и творческий подход; быть способным внести оригинальный вклад в дисциплину в соответствии с канонами данной предметной области. Можно с уверенностью утверждать, что те компетенции, которые ожидаются от европейского бакалавра по специальности, в сложившемся в нашей стране понимании соответствуют образу выпускника вуза с пятилетним сроком

обучения, а требования к европейским магистрам могут быть отнесены в рамках постсоветской высшей школы к участникам послевузовского образования — аспирантам. Не случайно во многих странах дипломы стран СНГ конвертируются с понижением на одну ступень, и студенту, желающему продолжить образование за рубежом, приходится проходить повторное обучение на предыдущей ступени.

Бесспорно, система двухуровневого образования требует от студентов большой ответственности при выборе и освоении курсов учебных дисциплин, умения самостоятельно организовать процесс познания, высокой мобильности при дистанционных формах обучения. Как справедливо заметил русский ученый Г. А. Балыхин, «наибольшее опасение вызывает проблема... введения модульного подхода к формированию курсов учебных дисциплин, внедрение системы зачетных кредитов, широкое распространение дистанционных форм обучения и сложность обеспечения массовой мобильности студентов» [1, с. 328]. Для получения академической степени бакалавра (*Bachelor*, или *Bakkalaureusgrad*) стандартный период обучения в Германии составляет минимум 3 года, максимум 4 года. Затем студент может сдать второй итоговый экзамен на присуждение степени мастера, или магистра (*Master,* или *Magistergrad*). Для получения этой степени стандартный период обучения в Германии рассчитан минимум на 1 год, максимум на 4 года. А чтобы подготовить и защитить диссертацию на степень доктора (*Doktorate*), понадобится еще дополнительно от 2 до 5 лет.

Первым итоговым экзаменом на присвоение профессиональной квалификации по гуманитарным наукам является экзамен на присуждение академической степени магистра (*Magistergrad*). Для этого студенту придется сдать экзамены по двум профилирующим предметам (*Hauptfach*) или одному профилирующему и двум дополнительным (*Nebenfach*), а также написать научную работу. Государственный экзамен сдается по тем специальностям, успешное изучение которых дает право работать после окончания обучения в Германии в качестве государственных служащих (учитель, судья) или по профессиям, которые находятся под контролем государства (врачи, юристы, фармацевты).

Студенты учатся не по учебникам, а по лекциям и книгам, которые берут в библиотеке. Они могут свободно и бесплатно работать и в медиатеке, и в компьютерном классе. Это предполагает использование авторитетных и современных источников знания, а также новейших научных данных, что положительно отражается на качестве приобретенных знаний. Программы построены по линейно-ступенчатому принципу, и на каждом новом этапе включаются для изучения интегрированные курсы. Так, Программа для прохождения первой ступени обучения в Институте славистики Университета имени Гумбольдта в Берлине и Программа для обучения бакалавров русскому как основному и второй квалификации в комплексе (*Studienordnung für das Bachelorstudium Russisch als*

Kernfach und Zweitfach im Kombinationsstudiensstudiengang) [6] включает несколько этапов: Modul 1 — введение в литературоведение (*Einfürung in die Literaturwissenschaft*); Modul 2 — введение в языкознание (*Einfürung in die Sprachwissenschaft*); Modul 3 — введение в практику языка (*Einfürung in die Sprachpraxis*); Modul 4 — литературоведение, культурология, языкознание: специфика работы (*Literaturwissenschaft, Kulturwissenschaft, Sprachwissenschaft: Themenspezifisches Arbeiten*); Modul 5 — языковые работы (*Aufbau Sprachprachpraxis*); Modul 6 — углубление в литературоведение и языкознание (*Literatur-Sprachwissenschaftliche Vertiefung*); Modul 7 — углубление в квалификационные знания (*Fachwissenschaftliche Vertiefung im Ausland*); Modul 8 — выпускная работа (*Bachelorarbeit*).

Программа для второй ступени дополняется еще языковой практикой (*Sprachpraxis*), восстановительным модулем для родного языка (*Ersatzmodul für Muttersprachler*) и магистерской работой (*Masterarbeit*).

Разнообразен и методический арсенал лекционно-практических занятий, самостоятельной деятельности студентов. Остановимся на некоторых видах учебной деятельности. *Туториум* (*Tutorium*) — это такой род занятий со студентами, когда на начальном этапе обучения занятия с иностранными студентами ведет лучший студент-старшекурсник, прошедший школу консультаций у профессора и зарекомендовавший себя как творческая и талантливая личность. Такой студент — помощник профессора. *Лекция* (*Vorlesung*) — занятие, в ходе которого дается сначала список дефиниций, затем план, потом содержание, которое постоянно подкрепляется обращением к литературе, которую можно найти на сайте (дается адрес). На лекции дается только теоретическое изложение материала. *Главные занятия* (*Größenübung*) — это та же лекция, только профессор здесь (а лекции ведут только профессора!) объясняет уже практическую часть изложенной лекции. *Fachmentorium* — это род учебно-практической или теоретической консультации, которую проводит доктор наук (то есть доцент) обычно для иностранных студентов, которые что-то не поняли на лекции или на практическом занятии. Обычно это делается вечером. Могут приходить все, кто желает проконсультироваться. *Sprechstunde* (час общения) — это консультация преподавателя в определенное время в своем кабинете, куда может прийти любой студент и получить консультацию по любому (не обязательно учебному!) вопросу.

В учебном процессе университета успешно используются такие виды деятельности, как лекции, семинары, учебные проекты, упражнения, экскурсии, коллоквиумы, туториумы, разные виды практик (профессиональная, семинар-практика, практика в школе, лабораторная практика и др.).

Следует отметить и разнообразие видов домашних заданий, среди которых *Hausarbeit* (домашняя работа). Этот вид домашних заданий готовится к семинарским занятиям, на которых ведется дискуссия по обозначенной преподавателем проблеме. Данный вид работы сопровождает студента и

является ведущим на ступени бакалавра, учителя, магистра при получении диплома — IFK, то есть переводчика. Написание *Hausarbeit* на этапе бакалавра рассматривается как экзамен при сдаче Moduls 4 и 6 и составляет 10–15 страниц текста (до 40 тыс. знаков). Эта работа выполняется в течение 6 недель и сдается в конце семестра. *Beleg-bzw. Seminararbeiten* (семинарская работа) является основной работой к семинару, просеминару при обучении на магистра, учителя и при получении диплома выполняется как дипломная, объемом более 10 страниц. Тема определяется и обсуждается преподавателем. Выполняется в течение семестра. *Bachelorarbeiten* (бакалавриатская работа) представляет собой заключительную работу при обучении на этапе бакалавриата. Она должна состоять не более чем из 40 страниц (120 тыс. знаков) и тезисов в объеме до 2 страниц, должна быть выполнена в трех экземплярах. Сроки подготовки — 3 месяца. *Wissenschaftliche Hausarbeit* (научная домашняя работа) — это часть государственного экзамена, который сдают при обучении на учителя. Сроки подготовки составляют вместе с выбором темы 3 месяца. Научная работа должна охватывать 60–80 страниц и должна быть выполнена в трех экземплярах. *Magisterarbeiten* (магистерская работа) — это часть итогового экзамена в первой части магистерского обучения. Она выполняется в течение 6 месяцев после успешного магистерского экзамена и должна содержать от 60 до 80 страниц. Выполняется в трех экземплярах. *Diplomarbeiten* (дипломная работа) — это часть экзамена на получение диплома по одному рабочему языку (*Diplom — IFK Übersetzer*) — при обучении на переводчика. Она выполняется 6 месяцев после успешной сдачи экзамена для получения диплома. Состоит из 60–80 страниц, должна быть выполнена в трех экземплярах.

В Германии хорошо развита система льгот для студентов: во многих городах они не платят за проезд в общественном транспорте, имеют скидки на посещение музеев, кинотеатров и т. д. Как правило, учащимся предоставляется комната в общежитии — самый дешевый вид студенческого жилья. Однако многие из них снимают жилье, а так как плата за квартиры довольно высокая, то они не только учатся, но и работают (иностранные студенты имеют право подрабатывать 90 дней в году). Ряд германских фондов и обществ (например, Фонд им. Александра фон Гумбольдта, Фонд имени Конрада Аденауэра, Фонд им. Фридриха Эберта, Общество Макса Планка, Германское научно-исследовательское общество и др.) предоставляют отечественным и зарубежным студентам и ученым специальные стипендии для проведения научных исследований и повышения академической квалификации.

Список литературы

1. Балыхин Г. А. Еще раз о Болонском процессе / Г. А. Балыхин // Филология. Русский язык. Образование. — М., 2006. — С. 328.

2. Берлинский М. Предел терпения / М. Берлинский // Берлинская газета. — 2008. — 20–26 октября.

3. Вербицкая В. Костыль для неучей / В. Вербицкая // Берлинская газета. — 8–14 декабря 2008.

4. Зона Европейского высшего образования. Совместное заявление европейских министров образования. Болонья, 19 июля 1999 г. —/ Коммюнике встречи европейских министров, отвечающих за высшее образование. — Прага, 19 мая 2001 г.

5. Коммюнике Конференции министров, ответственных за высшее образование. — Берлин, 19 сентября 2004 г.

6. Studienordnung fьr das Bachelorstudium Russisch als Kernfach und Zweitfach im Kombinationsstudiensstudiengang. Программы. — Гумбольдтский университет, 2009.

7. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://izn.nau.edu.ua/ua/germani.htm (дата обращения: 25.02.2009).

М. А. Захарищева, д. пед. н., профессор
(г. Глазов, Удмуртская Республика)

Сравнительно-исторический анализ идей А. С. Макаренко и В. А. Сухомлинского о воспитании детского коллектива

Особенностям формирования и развития детского воспитательного коллектива посвящены работы многих ученых. Важное значение в рассмотрении данной проблемы имеют взгляды А. С. Макаренко и В. А. Сухомлинского. И теория, и деятельность этих педагогов глубоко и основательно изучены, подвергнуты анализу и применяются в практике современных школ и других детских коллективов. В данной статье нами предпринят сравнительно-исторический анализ некоторых отдельных аспектов их взглядов.

Так, А. С. Макаренко глубоко обосновал стройную концепцию воспитательного коллектива, пронизанную гуманистическими идеями. Педагогические принципы, положенные им в основу организации детского коллектива, обеспечивали четкую систему обязанностей и прав, определяющих социальную позицию каждого члена коллектива. Последовательное развитие идеи А. С. Макаренко получили в педагогических трудах и опыте В. А. Сухомлинского. Многолетняя педагогическая деятельность В. А. Сухомлинского в качестве директора школы и учителя позволила ему сформулировать совокупность принципов, которые он взял за основу при формировании школьного коллектива.

Системообразующей деятельностью в воспитательной системе А. С. Макаренко была деятельность трудовая. Последовательно ее развивая от труда по самообслуживанию до труда производственного, он формировал умение ориентироваться в работе, планировать ее, воспитывать бережное отношение к затрачиваемому времени, продукту труда. А. С. Макаренко считал, что правильное воспитание не может быть нетрудовым.

И воспитатели должны научить детей творчески трудиться. Этого можно достичь, только воспитав у них представление о труде как об обязанности человека. Трудовое воспитание, считал А. С. Макаренко, являясь одним из важнейших элементов физической культуры, содействует вместе с тем психическому, духовному развитию человека. Он стремился воспитать в своих колонистах умение заниматься любым видом труда.

В Павлышской школе учебный труд подкреплялся внеучебными занятиями в кружках, в них изучались металлургия, электротехника, автоматика и др. Многое в школе было создано руками школьников — от зданий мастерской до станков и инструментов. Здесь было соединение физического и умственного труда; работая в кружках, школьник испытывал радость успеха, что оказывало влияние и на учебные занятия. Заметим, что для В. А. Сухомлинского как педагога важен был не столько сам трудовой процесс, сколько его нравственное содержание. Результатом детского труда становилась забота о близких, своей школе, родном селе.

Находим различия и в оценке воспитанников. К воспитанникам А. С. Макаренко подходил со своим кредо: «Как можно больше уважения к человеку и как можно больше требования к нему» [1]. К распространенному в 20-е годы призыву к всепрощающей, терпеливой любви к детям А. С. Макаренко добавил свой: любовь и уважение к детям обязательно должны сочетаться с требованиями к ним; детям нужна «требовательная любовь», говорил он. А. С. Макаренко глубоко верил в творческие силы человека, в его возможности. Он стремился «проектировать» в человеке лучшее, подходил к каждому с оптимистической гипотезой.

В. А. Сухомлинский не представлял себе, как учить детей, не воспитывая их характер, их убеждения, их чувство собственного достоинства, их коллективистские чувства, веру в себя, волю, трудолюбие. Во многом разделяя макаренковскую оптимистическую гипотезу, В. А. Сухомлинский добавил в нее свою педагогическую формулу: интерес приведет ребенка к успеху, а успех, в свою очередь, приводит к интересу. И если в коллективе А. С. Макаренко воспитанник мог получить как положительную, так и отрицательную оценку, то В. А. Сухомлинский крайне осторожен в суждениях об ошибках и недостатках своих питомцев. Он предпочитал совсем не оценивать тех результатов детской деятельности, которые не мог оценить положительно.

Много общего было в практике педагогов при организации детского коллектива. Педагогическим новаторством А. С. Макаренко были постоянные и временные детские объединения. При разновозрастном объединении происходит постоянная передача опыта старшими, младшие усваивают привычки поведения, приучаются уважать старших и их авторитет. У старших появляются забота о младших и ответственность за них, великодушие и требовательность. Постоянной заботой директора Павлышской школы тоже было развитие школьного коллектива в целом, однако при этом коллектив класса, отношения в нем к каждому ребенку были очевид-

но важнее. Если логика воспитательного процесса у А. С. Макаренко — от коллектива к личности, то у В. А. Сухомлинского скорее наоборот — от личности к коллективу.

Развитие творческих способностей детей в коллективе А. С. Макаренко происходило скорее по необходимости, от востребованности тех или иных талантов для жизни коллектива. Досуг, игра, оркестр, театр объективно требовали разнообразной творческой деятельности. Ведущей идеей заражался весь коллектив, в реализации идеи принимал посильное участие каждый.

В. А. Сухомлинский же считал, что дети должны жить в мире творчества. Этому аспекту жизни ребенка он уделял специально много внимания. В Павлышской школе находили место и время игре, сказке, музыке, фантазии. Без этого ребенок, по выражению В. А. Сухомлинского, — «засушенный цветок» [2]. Школа под голубым небом, комната сказок, классная библиотека, уроки мышления, музыка природы, народная песня и множество других его педагогических находок, описанных в книгах и статьях, приводят к выводу о том, что школа может и должна стать мастерской детского творчества.

Без творческой атмосферы в детском коллективе практически невозможно осуществлять нравственное воспитание детей. Личный пример педагога, красота во всем, что окружает ребенка, защищенность в коллективе, одинаковая требовательность к каждому члену коллектива, воспитание сдержанности в поведении — все это, по мнению А. С. Макаренко, помогает ребенку стать нравственной личностью. И если целью нравственного воспитания он считал формирование достойного человека социалистического общества, то в его понимании этот аспект воспитания следует точнее назвать идейно-нравственным воспитанием.

В. А. Сухомлинским была разработана и внедрена в жизнь программа морально-нравственного воспитания учащихся в соответствии с возрастом, что указывает на значимость данной работы для директора Павлышской школы. Им были найдены примеры высоконравственных поступков известных людей, с которыми он знакомил своих воспитанников; он умел доступно и понятно говорить о совести и подлости, равнодушии и лицемерии, щедрости, ответственности и скромности; учил детей не причинять боли другим, чувствовать ранимость души, быть терпимым к человеческим слабостям и непримиримым к злу, соблюдать законы дружбы. Особое отношение к матери, к Родине тоже отнесем к нравственному воспитанию в Павлышской школе. Таким образом, В. А. Сухомлинский осуществлял скорее духовно-нравственное воспитание.

У А. С. Макаренко и В. А. Сухомлинского во многом совпадают требования к учителю, педагогу, воспитателю. И тот и другой важнейшей называют любовь к детям. А. С. Макаренко чуть больше внимания уделяет знанию своего дела, высокой квалификации, постоянной готовности к работе, активности, уверенности в себе. Для В. А. Сухомлинского же важно

знание учителем педагогики и психологии, общая образованность, постоянное совершенствование педагогического мастерства.

Оба педагога справедливо считают, что воспитание происходит в разных видах деятельности, в постоянном общении с детьми, в дружеских, доверительных отношениях. Директору Павлышской школы было важно, чтобы каждый учитель не только был мастером педагогического труда, но и имел увлечение, которым мог поделиться с детьми во внеурочной деятельности. Некоторое различие очевидно там, где А. С. Макаренко говорит о единстве требований в педагогическом коллективе, а В. А. Сухомлинский заботится о духовном единстве в педагогическом и детском коллективе.

Итак, подвергнув сравнительному анализу педагогические взгляды А. С. Макаренко и В. А. Сухомлинского, можно сделать некоторые выводы. Каждый из них выработал свою уникальную теорию воспитания личности в коллективе, которая работала и приносила положительные результаты в реальной жизни. Сравнительный анализ со всей очевидностью показывает, что совпадения во взглядах на воспитание в детском коллективе зависят в основном от педагогических и психологических представлений педагогов, а различия продиктованы во многом конкретно-историческими условиями их жизни и деятельности.

Гуманизм педагогики А. С. Макаренко заключался именно в том, что он воспитывал коллективиста, члена трудового коллектива. Человек с такими личностными характеристиками легко находил свое место в советском обществе 30–40-х годов XX века.

В. А. Сухомлинский наполнил формулу гуманной педагогики несколько иными смыслами. Во времена оттепели 60-х педагогика вместе со всем обществом строителей коммунизма находилась в поиске «человеческого лица». Поэтому приоритетное отношение к личности каждого ребенка отличает гуманиста Сухомлинского от гуманиста Макаренко. Не отрицая ценностей коммунистической идеологии, В. А. Сухомлинский вводит в тезаурус советской педагогической науки нехарактерные для нее слова: «сердце», «культ», «человек», «мудрость», «совесть» и др.

Мы не ставили задачу дать оценку, найти лучшего, обнаружить ошибки. Исторический анализ позволяет проникнуть в сущность исследуемых явлений, высветить важное для современного педагога, который в современной школе решает свой комплекс непростых воспитательных задач. В конкретно-исторических условиях нашего времени изменились дети и их воспитатели, но задачи воспитания личности и коллектива остаются вечными, а великие педагоги — мудрыми советчиками.

Список литературы

1. Макаренко А. С. Воспитание гражданина / А. С. Макаренко. — М. : Просвещение, 1988. — 304 с.

2. Сухомлинский В. А. Методика воспитания коллектива / В. А. Сухомлинский. — М. : Просвещение, 1981. — 192 с.

М. В. Зиннатова, к. психол. н., доцент
(г. Екатеринбург)

Профессиональное самоопределение учащейся молодежи в современных конфликтующих реальностях

Профессиональное самоопределение, рассматриваемое как процесс нахождения своего места и самоутверждения в мире профессий, пронизывает весь жизненный путь человека: начинается с формирования общих представлений о сферах трудовой деятельности (ранний и дошкольный возраст), интенсивно проявляется в ходе первичного выбора профессии (в подростковом и юношеском возрасте) и постоянно актуализируется в ходе самореализации (в молодости, зрелости и более поздних возрастных периодах).

Для молодежи, обучающейся в профессиональных учебных заведениях различного уровня, профессиональное самоопределение связано, прежде всего, с выбором и перевыбором профессии, формированием профессиональной идентичности, профессиональной позиции, личностно-профессионального потенциала, с формированием зависимости от цифровых технологий. Данные явления можно назвать конфликтогенами, поскольку они являются источником столкновения в сознании и подсознании учащейся молодежи разнонаправленных мотивов, смыслов, представлений. Порождение конфликтогенов обусловлено конфликтующими реальностями, сопровождающими все векторы становления личности в обществе (социальный, профессиональный, духовно-нравственный).

Конфликтующие реальности — система объективно существующих ситуаций, преломляющихся в психике и отражающихся в ценностях, представлениях, поведении личности.

Конфликтующие реальности порождают деструктивные тенденции развития учащейся молодежи, создают риски и угрозы стабильности общества [1, с. 72].

К конфликтующим реальностям профессионального самоопределения учащейся молодежи относятся социальная и экономическая ситуация в регионе, стране, мире, рынок труда и объективно изменяющиеся требования к профессиям, научно-технический прогресс, модернизационные процессы в профессиональном образовании. В связи с этим охарактеризуем конфликтогены профессионального самоопределения учащейся молодежи.

Первичный выбор профессии в подавляющем большинстве случаев приходится на конец подросткового — начало юношеского возраста. На сегодняшний день мы должны констатировать, что случаи выбора профессии в этот период на всю жизнь встречаются все реже и реже. Дело

в том, что профессиональный мир стал очень динамичным: развиваются цифровые технологии, модернизируются профессиональные стандарты и профессиональное образование, ставка работодателем делается на получение прибыли (что порождает его изменяющиеся требования к качественным характеристикам конкурентоспособности работников). Кроме того, экономические кризисы и периодически возникающая безработица порождают объективную необходимость перевыбора профессии, специальности, смены квалификации не только у состоявшихся работников, но уже и у учащейся молодежи. Это нормальное стремление человека «быть в тренде», за которым стоят естественные потребности в безопасности себя и своих близких, потребность в самоактуализации.

Отдельного обсуждения заслуживает конфликтоген в виде цифровой зависимости. Наш мир уже немыслим без современных цифровых технологий: компьютеров, сотовых телефонов, смартфонов, фотоаппаратов, видеокамер, веб-камер, цифрового телевидения. Они стали частью нашей повседневной жизни: учебы, работы, досуга. В системе профессионального образования также отмечается активное, объективно обусловленное внедрение цифровых технологий. К сожалению, мы сами не замечаем, как формируется цифровая зависимость у учащейся молодежи в ходе профессионального обучения. Опрос студентов (приняли участие 125 студентов очных отделений вузов г. Екатеринбурга) показал, что 98 % используют при подготовке к учебным занятиям различные цифровые устройства, в том числе обеспечивающие интернет-соединение. Это означает, что опрошенные студенты проявляют минимум усилий для поиска, анализа, обобщения информации, часто используют ненадежные источники. В будущем это может сказаться на снижении критичности мышления учащейся молодежи, ее стремлении не к созданию, новаторству, а к простейшему потреблению.

Социально обусловленные конфликтующие реальности приобретают особый смысл при анализе профессионального самоопределения учащейся молодежи. При реализации технологий «цветных революций» «молодежное протестное движение является основным инструментом воздействия на власть» [2]. Этот конфликтоген может существенно изменить, нарушить траекторию профессионального становления, и в частности профессионального самоопределения и карьерного развития.

Возможны следующие формы развития профессионального самоопределения учащейся молодежи в современных конфликтующих реальностях:

— конструктивная — стремление усовершенствовать ситуации мирным путем, внесение позитивных изменений в профессиональное самоопределение;

— нейтральная — игнорирование конфликтующих реальностей профессионального самоопределения, уход от устранения конфликтоген-

ного воздействия и избегание решения конфликтов профессионального самоопределения;

— деструктивная — агрессивное неприятие и противостояние субъектов конфликтующих реальностей, самореализация личности вне профессионального поля.

Следование молодого человека тому или иному пути в процессе профессионального самоопределения в условиях конфликтующих реальностей зависит от различных факторов: индивидуальных особенностей, семейного воспитания, социального окружения, характеристик профессионально-образовательного процесса. В процессе переживания конфликтующих реальностей происходят изменения в самосознании человека, которые затрагивают мотивационно-потребностную, операциональную либо смысловую сторону его жизнедеятельности.

Список литературы

1. Зеер Э. Ф. Самоопределение человека в современных конфликтующих реальностях / Э. Ф. Зеер // Образование и наука. — 2010. — № 7 (75). — С. 72–81.

2. Манойло А. В. Цветные революции и технологии демонтажа политических режимов [Электронный ресурс] / А. В. Манойло // NB: Международные отношения. — 2015. — № 1. — С. 1–19. — DOI : 10.7256/2306-4226.2015.1.12614. — Режим доступа: http://e-notabene.ru/wi/article_12614.html (дата обращения: 20.03.2016).

А. В. Иванайская, учитель,
Р. Х. Хамидуллина, учитель
(с. Старопохвистнево, Самарская обл.)

Интегрированное обучение учащихся с ОВЗ (из опыта работы педагогического коллектива ГБОУ «СОШ им. П. В. Кравцова с. Старопохвистнево»)

По Федеральному закону «Об образовании в Российской Федерации» любое образовательное учреждение должно быть готово к принятию учащихся с ООП: предполагается наличие специального оборудования в образовательной организации и квалифицированных педагогов (специалистов). В нашем образовательном учреждении все учителя имеют дополнительное образование по курсу «Специальная психология», прошли курсы по обучению детей с задержкой психического развития по федеральному государственному образовательному стандарту. Нами были определены направления учебно-воспитательной работы с учащимися с ОВЗ. Основным принципом реализации является комплексная работа специалистов, поэтому мы создали индивидуальную программу развития «Разработка индивидуальных коррекционных

программ педагогом, психологом, логопедом, их согласование с учебными программами».

В настоящее время в ГБОУ «СОШ им. П. В. Кравцова» 18 человек обучаются индивидуально, 19 человек находятся на интегрированном обучении. По заключениям психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК) определяется контингент учащихся с ОВЗ:

— с интеллектуальными нарушениями;

— нарушениями речи;

— нарушениями эмоционально-волевой сферы;

— нарушениями зрения.

После предоставления справки ПМПК и дополняющих заключение документов для каждого учащегося с ОВЗ устанавливается индивидуальное расписание занятий. Интегрированный учащийся посещает учебные предметы по общему расписанию. Учащиеся, находящиеся на индивидуальном обучении, по согласию родителей и медицинским показателям имеют право на свободное посещение уроков музыки, изобразительного искусства, технологии, физической культуры, информатики, кружков внеурочной деятельности.

Построение образовательной деятельности регламентируется созданием *специальных условий обучения:*

1) индивидуальной помощи в случаях затруднения;

2) дополнительных многократных упражнений для закрепления материала;

3) более частого использования наглядных дидактических пособий и индивидуальных карточек;

4) вариативных приемов обучения (поэлементная инструкция, планы-алгоритмы и схемы выполнения — наглядные, словесные; альтернативный выбор из предложенных вариантов правильного, речевой образец, демонстрация действий, визуализация представлений — мысленное вызывание ощущений разной модальности; опора на ощущения разных модальностей, подбор по аналогии, подбор по противопоставлению, пиктограмма, чередование легких и трудных заданий (вопросов), совместные действия, группировка по общности признаков, исключение лишнего, кроссворды и ребусы, повтор инструкции);

5) введения физкультминуток через 15–20 минут после начала урока;

6) создания ситуации успеха на занятии;

7) динамического наблюдения за каждым учащимся с ОВЗ (не реже 1 раза в четверть проходит обсуждение результатов наблюдений на консилиумах или малых педагогических советах);

8) введения дополнительных индивидуальных и групповых занятий в целях коррекции недостатков памяти, внимания, развития мыслительной деятельности, обогащения и систематизации словаря, подготовки к восприятию трудных тем, ликвидации пробелов предшествующего обучения.

Формы организации коррекционно-развивающего обучения

Первая группа — интегрированные учащиеся (дети включены непосредственно в урок)	Вторая группа — учащиеся, находящиеся на индивидуальном обучении (дети включены в режим внеурочной деятельности)
• Учебная помощь учащимся, требующим особого внимания в рамках внутриклассной дифференциации (коррекция в соответствии с уровнем реальной школьной успеваемости, этапных целей и требований, объема и уровня сложности учебных заданий; использование различных видов и форм стимулирующей, направляющей, организующей и обучающей помощи). • Коррекционные уроки по учебным дисциплинам в рамках межклассной дифференциации. Учащихся, требующих коррекционной помощи, из двух классов одной параллели на одном уроке объединяют в единую группу для работы с педагогом по методике компенсирующего обучения. С объединенными группами сильных по данному предмету учеников в это время работает учитель другого класса	• Групповые (от 3 до 11 человек) или индивидуальные внеурочные занятия с логопедом, психологом, направленные на коррекцию дефицитарных функций, обеспечивающих учебную деятельность. • Групповые (3–7 человек) или индивидуальные коррекционные занятия по учебным предметам. • Групповые коррекционно-развивающие или лечебно-оздоровительные внеурочные виды деятельности (кружки, студии), предусматривающие развитие дефицитарных функций и укрепление здоровья детей неспецифическими методами

Во внеурочной и внешкольной работе учащиеся с ОВЗ наравне со всеми учащимися участвуют во всех мероприятиях.

Построенная таким образом комплексная работа с учащимися с ОВЗ способствует реализации основных *целей* коррекционно-развивающего обучения:

1) активизации познавательной деятельности учащихся;

2) повышения уровня умственного развития;

3) нормализации учебной деятельности;

4) коррекции недостатков эмоционально-личностного и социального развития;

5) социально-трудовой адаптации, направленной на социализацию учащихся, преодоление негативного барьера между людьми.

Список литературы

1. Маллер А. Р. Ребенок с ограниченными возможностями / А. Р. Маллер. — М., 1996.

2. Тригер Р. Д. Психологические особенности социализации детей с задержкой психического развития / Р. Д. Тригер. — СПб. : Питер, 2008. — С. 192.

3. Щербакова А. М. Воспитание ребенка с нарушениями развития / А. М. Щербакова. — М. : Изд-во НЦ ЭНАС, 2004.

4. Юсупова А. Ю. Интегрированное обучение детей с ограниченными возможностями в обществе здоровых детей / А. Ю. Юсупова. — М. : Владос, 2006.

Е. В. Иванушкина, преподаватель
(г. Самара)

Поколение «миллениалов». Портрет в контексте образования

В 1991 году американские исследователи Нейл Хоув и Вильям Штраус разработали теорию поколений. Основанием для предложенной ими периодизации послужили ценности и мировоззренческие позиции людей, рожденных в определенный исторический период. В данной статье под поколением будет пониматься совокупность сверстников со схожими ценностями, формирующаяся в определенный исторический период под влиянием одних событий и воздействием схожих социальных норм. Под ценностью мы понимаем значимость явлений и предметов реальной действительности с точки зрения их соответствия или несоответствия потребностям общества, социальных групп и личности. Е. Шамис, А. Антипов [2] адаптировали периодизацию под российскую действительность. Согласно их трактовке периодизации в современной России проживают представители следующих поколений: «величайшее поколение», «герои», «строители», «победители» (1900–1923); «молчаливое поколение», «потерянное поколение» (1923–1942); «бумеры» или «беби-бумеры» (1943–1963); «поколение X», «неизвестное поколение», «летящие» (1963–1982); «миллениалы», «поколение Y», «поколение Сети», «поколение next» (1982–2000) и «поколение Z» (2000–2020).

Каждое поколение обладает своими особенностями. Ценности представителей «величайшего поколения» формировались под влиянием таких исторических событий, как революция, Гражданская война и коллективизация. Это люди с ярко выраженным стремлением отстаивать собственную правоту. Взгляды их достаточно категоричны, а потому переубедить их практически невозможно. Они трудолюбивы и настойчивы. Труд, справедливость и семья — важнейшие ценности этого поколения.

«Молчаливое поколение» пережило Великую Отечественную войну, голод, репрессии. Привычки жить экономно и делать запасы продуктов характеризуют их образ жизни. Свое название это поколение получило из-за того, что было вынуждено жить тихо и незаметно. Открытость со-

временных поколений им абсолютно чужда, ведь необдуманное слово или поступок прежде могли привести к печальным последствиям. Основными ценностями для них являются закон, терпение, честь и преданность.

Послевоенный период в Советском Союзе ознаменован бумом рождаемости. В честь него и получило свое название поколение «бумеров». Страна выиграла войну, советский человек первым покорил космос, а тотальная идеологическая пропаганда навсегда укоренила идею сверхдержавы в умах представителей этого поколения. Эти люди отличается трудолюбием, оптимизмом и уверенностью в себе.

Важнейшими ценностями для «поколения X» являются информация, индивидуализм и прагматизм. Их родители много и долго работали, и потому представители «поколения X» отличаются самостоятельностью.

Вопросы, возникающие сегодня в процессе воспитания и образования представителей поколения «миллениалов» или «поколения Y», необходимо решать с учетом их особенностей. По мере взросления миллениалы получают такое количество поощрительных призов, что большинство из них практически не сомневаются в собственной уникальности и исключительности. Уровень нарциссизма у современных подростков в три раза выше, чем у подростков, к примеру, «поколения X». Современные подростки живут в режиме постоянного ожидания похвалы и подтверждения собственной неповторимости. Пользующиеся большим спросом у миллениалов фильмы о супергероях закрепили ведущую модель поведения по «принципу супермена» [4, с. 8]. Основной мотивацией в процессе обучения является оценка возможной успешности выполнения задания. Иными словами, если учащийся не уверен, что справится с заданием, то он скорее откажется от него. Задания сложные и пролонгированные не принесут учащемуся, по его собственной субъективной оценке, быстрого положительного результата, а потому велика вероятность отказа учащегося от выполнения таких заданий. Нестабильность социальной ситуации научила современное поколение жить сегодняшним днем, обесценивая тем самым долгосрочные перспективы. Амбициозные цели не для них. Им важно только то, что происходит «здесь и сейчас». Таким образом, при организации процесса обучения объемные и долгосрочные задания целесообразно трансформировать в последовательность небольших и краткосрочных. При этом необходимо четко оговаривать сроки выполнения заданий, так как понятия «*deadline*», или «точка невозврата», для многих учащихся не существует. Привыкшие к виртуальной реальности, где умерший герой получает после смерти новую жизнь, они уверены, что все поставленные для них сроки условны. Преподавателю также важно обращать внимание на организацию процесса поощрения. Большое количество призов не только подпитывает эгоцентризм и завышенную самооценку учащихся, но и приводит к обесцениванию вознаграждений.

Несмотря на одержимость славой и завышенную самооценку, учащиеся не готовы брать на себя ответственность. Инфантилизм — еще одна характерная черта поколения «миллениалов». Период взросления увеличивается, увеличивается возраст принятия серьезных решений, многие из которых делегированы родителям. Инфантильность провоцирует безответственность. В данном контексте преподавателю важно моделировать на уроках ситуации, требующие от учащихся принятиях самостоятельных решений.

Сложности могут возникать и в процессе общения преподавателя и учащегося. В картине мира миллениалов нет четкой иерархии. Уважать преподавателя или директора только на основе занимаемой ими должности они не будут. Им важна личность человека. Отношения с обучающимися на основе иерархии обречены на нефункциональность. По этим же причинам авторитарная позиция преподавателя вызывает большое количество конфликтов и пререканий [1, с. 55].

Поколению миллениалов свойственны оптимизм, настойчивость и толерантность [3, с. 214]. В этих чертах заключен важный ресурс поколения. Дети, выросшие в агрессивной социальной среде, привыкли к ней. Они спокойнее относятся к кризисам и глобальным проблемам. Для них они не что-то проходящее, для них это — вся их жизнь. Хладнокровное восприятие многих социальных ситуаций — это защитный механизм, помогающий выжить целому поколению. Кумирами молодежи являются личности, которые в одночасье теряли все, но находили в себе силы, чтобы начать свою жизнь сначала. И наконец, толерантность. Современные дети ориентированы на исключительность не только собственную, но и на исключительность каждого вокруг, а потому более склонны принимать различия.

Каждое поколение уникально по-своему. Поколения сложно сравнивать, но важно учитывать особенности, ведь именно они позволяют поколению справляться с обрушивающимися на них вызовами. Учет особенностей поколения для преподавателя — обязательная составляющая высокого профессионализма и результативности труда.

Список литературы

1. Малыхина Л. Б. Прикладные аспекты Теории поколений в условиях повышения квалификации молодых педагогов / Л. Б. Малыхина // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. — 2014. — № 1 (18). — С. 54–59.

2. Шамис Е. Теория поколений [Электронный ресурс] / Е. Шамис, А. Антипов // Маркетинг. Менеджмент. — 2007. — № 6. — Режим доступа: http://old.e-xecutive.ru/publications/specialization/newfolder8086/article_5457 (дата обращения: 30.03.2016).

3. How N. Millennials Rising: The Next Great Generation / N. How, W. Strauss. — N. Y. : Random House, 2000. — 415 p.

4. Joel S. Why millennials will save us all / S. Joel // Time. — 2013. — Vol. 181, Issue 19. — P. 26–28.

Н. И. Калаков, д. пед. н., профессор
(г. Москва),
Т. В. Кириллова, д. пед. н., профессор
(г. Рязань)

Стратегия прогностического совершенствования системы цивилизованного интегрированного воспитания молодежи в условиях обеспечения безопасности страны

Системный анализ обстановки, складывающейся на всех границах России с определенными государствами, свидетельствует о наличии в ее развитии тенденций, неблагоприятных для российских интересов и безопасности нашего государства. В настоящее время Россия испытывает определенные трудности и стоит перед лицом реальных угроз экономическим и военно-политическим интересам великого государства, его военной и национальной безопасности.

Думается, что в XXI веке стратегической целью России является становление ее как великой, могучей державы с неисчерпаемым национальным потенциалом и огромным авторитетом на международном уровне. Для достижения этой стратегической цели необходимо развитие системы цивилизованного интегрированного воспитания молодежи в обществе.

Цивилизованное интегрированное воспитание — это приобщение субъектов воспитания к системе ценностей определенной ступени общественного развития через достижения мировой и отечественной культуры.

Происходящие кризисные изменения во всех сферах общества выдвигают на первый план обеспечение безопасности, воспитание личности, общества, сообщества в мировом пространстве. Воспитание гражданина России в условиях реформирования общества и государственной системы вполне обоснованно и закономерно считается приоритетным направлением деятельности на всех уровнях управления. Существуют фундаментальные противоречия: постоянно нарастающий разрыв между гуманитарно-техническими возможностями человека и его духовно-нравственным уровнем; между обеспечением развития следующего поколения, находящегося в зависимости от культурного, образовательного, научно-технического потенциала российского общества, и необходимостью понимания того, что именно несет в себе международная культура и глобалистическое образование различных стран.

Прогностическая модель духовно-нравственного развития молодежи представлена на рисунке 1 [1]. Духовно-нравственное развитие молодежи можно условно разделить на четыре уровня: 1 — всесторонне гармонично

развитые, 2 — гармонично развитые, 3 — агармонично развитые, 4 — дисгармонично развитые.

Рис. 1. **Прогностическая модель духовно-нравственного развития молодежи**

Духовно-нравственное развитие молодежи зависит: от политической, правовой, социально-экономической системы государства; от благосостояния населения страны; от всестороннего обеспечения безопасности страны; от создания условий для воспитания молодежи; от системного, цивилизованного интегрированного воспитания с учетом национально-религиозных, территориальных, культурных, профессиональных, гендерных, индивидуальных и других особенностей.

По мнению А. М. Столяренко, подлинно воспитан не тот, кто знает, как вести себя, и умеет это делать, а тот, кто вести себя иначе не может. Он отмечает, что целью воспитания и выступает формирование такой воспитанности, а задачами — формирование ее компонентов [6, с. 98–99]. Последнее определяет существование в системе непрерывного цивилизованного воспитания взаимосвязанного, взаимообусловленного, взаимодополняемого комплекса различных видов воспитания, интегрированных между собой в эту целостную систему. П. И. Пидкасистый отмечает, что закономерность в любой научной дисциплине отражает объективные, то есть независимые от субъектов процесса, существенные связи, которые, как правило, возникают и проявляются независимо от того, знают о них или не знают, учитывают их или не учитывают [5]. Поэтому важно, чтобы духовно-нравственное воспитание во взаимосвязи с физическим, личностно-профессиональным развитием людей опиралось на социально-политическое, социально-экономическое, социально-правовое, социально-экологическое, научно-техническое, военно-политическое положение в общественной и государственной системе.

Качественно новое состояние системной воспитательной деятельности направлено на разрешение комплекса проблем, противоречий, соблюдение законов и закономерностей, новой реальности и обусловленных ими принципов цивилизационного системного прогностического подхода в воспитании. Это будет соответствовать интересам общества и потребностям молодежи. Непрерывное воспитание как цивилизационная система представляет собой совокупность взаимосвязанных, взаимообусловленных, взаимодополняемых элементов, которые объединены для достижения стратегических целей и задач, связанных с формированием и прогнозированием развития и обеспечения безопасности личности в общественной и государственной системе.

Организация непрерывного цивилизованного интегрированного воспитания в учебной, научной, спортивной и практической деятельности отражается в компонентах системы воспитания: целях, задачах, закономерностях, содержании, принципах, методах, средствах, формах, моделях и результатах.

Цели цивилизованного интегрированного воспитания молодежи в системе непрерывного образования имеют конкретно-исторический характер. Они всегда специфичны не только для определенной эпохи, но и для конкретных военно-политических, социально-экономических, правовых, образовательных и культурных систем и институтов государства. Основные цели и задачи воспитания граждан сформулированы в законодательных актах Российской Федерации и конкретизированы в Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года и других нормативных документах органов государственного управления.

Главная цель непрерывного цивилизованного интегрированного воспитания в современном мире состоит, во-первых, в создании духовно-нравственных и материально-технических, организационных условий для формирования у каждого гражданина целостного комплекса социально-ценностных, интеллектуальных, эмоционально-волевых, физических, профессиональных качеств; во-вторых, в создании условий для формирования мировоззрения, взглядов, убеждений и идеалов личности на основе базовых ценностей, обеспечивающих его успешное развитие в общественной и государственной системе.

Цивилизованное интегрированное воспитание — это процесс формирования и развития личности как совокупности биоэнергетических, психофизиологических, психолого-педагогических, акмеологических и социально значимых свойств.

Сущность и задачи стратегии прогностического совершенствования системы цивилизованного интегрированного воспитания молодежи в процессе непрерывного образования — в придании воспитанности личности совокупности характеристик: гармоничного и целостно ориентированного развития личности с учетом влияющих факторов, условий,

индивидуальных и других особенностей; социально ориентированного отношения к здоровому образу жизни, людям, труду и ответственного поведения в семье, коллективе и т. п.; целеустремленности к физической и творческой активности, направленной на саморазвитие и самореализацию; самоутверждения при соблюдении Конституции, законов, морали и т. п.; гражданственности, патриотизма, любви к себе, к коллективу, к Родине; трудолюбия, гуманизма, демократизма, культурно-экологического отношения к природе, здоровью; гармоничного формирования способностей личности к духовному отождествлению; развития мотивационно-ценностных потребностей в духовно-нравственном, физическом и профессиональном преображении личности. В процессе достижения стратегических целей и задач совершенствования системы прогностического цивилизованного интегрированного воспитания в процессе непрерывного образования реализуются возложенные на руководителей разного уровня функции.

К основным *функциям*, по нашему мнению, можно отнести следующие.

1. Прогностическая функция. Она обеспечивает способность предвидеть, принимать рациональные решения и действовать с определенным временным упреждением.

2. Статусно-позиционная функция. Она обеспечивает понимание и принятие персоналом, коллективами законного социально-экономического, социально-политического, правового положения роли и места, круга функциональных задач, ответственности, обязанностей как основных субъектов труда и жизненно важных стратегий.

3. Целостно-формирующая и развивающая функция. Формирующая функция способствует формированию научного мировоззрения, взглядов, убеждений. Развивающая функция заключается в развитии личности (адаптационного, духовно-нравственного, интеллектуального, физического, профессионального-прогностического потенциала), положительной мотивации, добросовестном отношении к выполнению своих обязанностей и активности, в обеспечении высокой культуры мышления, речи, поведения, общения, взаимоотношений в семье и коллективе на основе уважения к закону, сложившимся социально-значимым нормам.

4. Информационно-коммуникативная функция. Она обусловливает активное влияние системного воспитания на процесс познания и самопознания в коллективе, а также на развитие совокупности значимых взаимосвязей, взаимодействий внутри него.

5. Мотивационно-мобилизующая и активизирующая функция. Она состоит в создании социально-экономических, психолого-педагогических, акмеологических, правовых условий, побуждающих субъектов учебного, научного и производственного труда к продуктив-

ному выполнению обязанностей и социально-ценностных функций в коллективе, активизации роли интегрированного воспитания в единственном и целостном укладе повседневного учебного, научного и производственного труда.

6. Диагностирующая и профилактико-перевоспитывающая функция. Она заключается в прогнозировании развития личности в коллективе, предупреждении и ликвидации нежелательных проявлений поведения, упреждении отклоняющегося поведения, преодолении негативных качеств и черт характера субъекта в интересах формирования духовно-нравственных, физических, профессиональных и социально-ценностных образований.

7. Проектирующая функция. Она заключается в совершенствовании модели и технологий системного цивилизованного интегрированного воспитания личности и коллектива с учетом специфики деятельности и обстановки с целью достижения политической, правовой, психологической, физической, информационной, экономической, экологической и профессиональной культуры на духовно-нравственной основе и на основе наиболее значимых мировых, российских и этнических ценностей.

Руководителям разного уровня необходимо системно и совместно с общественными институтами, государственными органами, семьями и другими субъектами воспитания осуществлять цивилизованное интегрированное воспитание в процессе непрерывного образования с учетом влияющих факторов и условий.

Список литературы

1. Калаков Н. И. Методология прогностического исследования в глобалистике (На материале анализа и прогнозирования социально-образовательных процессов) / Н. И. Калаков. — М. : Академический проект ; Культура, 2010. — 747 с.

2. Калаков Н. И. Прогнозирование развития региональных образовательных систем : монография / Н. И. Калаков, Г. А. Жаркова ; науч. ред. д. пед. н., проф., акад. РАО Н. Д. Никандров, д. пед. н., проф., акад. АПСН Н. И. Калаков. — Т. 1. — М. : Физическая культура, 2012. — 237 с.

3. Кириллова Т. В. Образование — фактор экономического и социального прогресса / Т. В. Кириллова // Международный журнал экспериментального образования. — 2011. — № 10. — С. 138–139.

4. Кириллова Т. В. Системная методология: системный подход в развитии научного познания / Т. В. Кириллова, О. В. Кириллова // Глобальный научный потенциал. — 2014. — № 12 (45). — С. 37–39.

5. Педагогика : учеб. пособие для студентов пед. вузов и пед. колледжей / под ред. П. И. Пидкасистого. — М. : Российское педагогическое общество, 1995. — 638 с.

6. Столяренко А. М. Психология и педагогика : учеб. пособие для вузов / А. М. Столяренко. — М. : Юнити-Дана, 2004. — С. 98–99.

Л. В. Калашнюк, зам. директора школы
(г. Калуга)

Социализация обучающихся МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 25» г. Калуги в рамках профильного обучения (из опыта работы МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 25» г. Калуги)

Выбор профессии является таким действием, которое может усложнить всю жизнь человека, расстроить его планы, сделать его несчастным или же сделать его судьбу прекрасной, несмотря на тысячи препятствий и невзгод, лишения и страдания.

Современный молодой человек должен научиться правильно вести себя на рынке труда, понимать, как продвигать свои достоинства и возможности, и не бояться этого, то есть выбрать ту профессию, которая бы была востребована современной экономикой, соответствовала бы желанию и интересам личности, ее возможностям и образованности.

С 2009 года в МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 25» г. Калуги прослеживаются тенденции:

— повышения приоритета химического образования;

— формирования участниками образовательного процесса (учащимися, родителями, учителями) социально значимого направления профильного изучения химии и биологии в рамках социализации учащихся.

В 2009 году завершен организационный переход на принципы профильного обучения химии, биологии в 10–11-х классах. При этом профильное обучение обеспечивает возможность построения школьниками индивидуальных образовательных траекторий и развития универсальных учебных действий на уроках и вне урочной деятельности. На основании этого с 2009 года в школе официально открыта профильная группа для учащихся 10–11-х классов.

Именно в системе профильной подготовки обучающиеся готовят себя к трудовой деятельности, адаптируют умения к изменяющимся требованиям рынка труда.

«Обучающиеся, получившие основное общее образование, должны, например, уметь осознанно выбирать профиль дальнейшего обучения.

Обучающиеся, получившие среднее общее образование, — освоить содержание выбранного профиля обучения на уровне, обеспечивающем поступление и успешное обучение в учреждениях высшего профессионального образования» [1, с. 17]

Актуальность выбранных направлений очевидна: в Калужской области стремительно развивается автомобильный, медицинский и фармацевтический кластер (рис. 1).

Рис. 1. **Модель профильного обучения учащихся МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 25» г. Калуги**

Требуются специалисты указанных профилей.

Возникает вопрос: как сделать так, чтобы выбор профиля обучения был осознанным и не принес обучающимся разочарования в будущем? Решению проблемы выбора профиля обучения, развитию интереса к той или иной образовательной области, предметной мотивации способствует система профильного обучения, созданная в школе.

Какой учебно-методический комплекс взят для преподавания?

В 2009 году за основу были взяты программа и учебники О. С. Габриеляна, тот учебно-методический комплект, которым была оснащена школа. Но с 2012 года произошел постепенный переход на новые программу и учебники.

В целях обеспечения индивидуальных потребностей обучающихся программа по химии в школе предусматривает учебный предмет «Химия» на базовом уровне (8–9-й классы) и профильном уровне (10–11-й классы) по учебно-методическому комплекту И. И. Новошинского (издательство «Русское слово»), который включает программу, учебники и сборники самостоятельных работ разного уровня.

Как идет формирование профильных групп?

Профильные группы формируются на основании результатов выпускных экзаменов в 9-м классе. За пять лет итоговая аттестация имеет стабильно высокий результат: так, в учебном году (2012/13 учебный год) из шести учащихся 9-х классов, сдавших ГИА по химии, у **трех человек — 100 %-ный результат**, три человека выполнили работу на 93 %. Средний балл по школе — 30,8, общегородской результат — 27,1 (рис. 2). **ГИА** в 2012–2014 учебных годах — **лучший результат по городу.**

Рис. 2. **Результаты ГИА по химии учащихся МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 25» г. Калуги за 2012–2014 учебные годы**

Результаты экзамена по химии в 9-х классах (форма ГИА) в 2010–2013 учебных годах — 100 %-ное качество, 100 %-ная обученность предмету — представлены на рис. 3.

Рис. 3. **Результаты экзамена по химии учащихся 9-х классов МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 25» г. Калуги в 2010–2013 учебных годах**

Как мы подходим к таким результатам?

Еще в 8-м классе обозначаются учащиеся, у которых проявляется повышенный интерес к изучению данной дисциплины. Моя задача — поддержать и развить этот **интерес** в рамках урочной и внеурочной деятельности. Большая роль в преподавании предмета отводится индивидуальным занятиям с одаренными детьми в рамках **спецкурса** «Прикладная химия в расчетных задачах». Учебные **экскурсии**, которые ориентированы на востребованные на рынке труда профессии, связанные с химическим и медицинским направлением, предоставляют учащимся возможность самоопределиться в будущей профессии. Так, за последние два года учащиеся школы побывали в г. Медыни в агрохолдинге «Большая перемена», в г. Обнинске — на фармацевтическом заводе «Хемофарм», в г. Москве — на хлебокомбинате. Другим важнейшим компонентом модели школьного образования является ее ориентация на практические навыки, на способность применять знания, реализовывать собственные **проекты**, то есть компетентностный подход.

Речь идет об овладении обучающимися навыками самостоятельной проектно-исследовательской деятельности. В 2012 году школа представила работу «Системный подход в развитии познавательных универсальных действий через деятельность школьного научного общества “ШАН’с”» на Всероссийском педагогическом форуме в г. Анапе, был получен диплом I степени. Идеи, привезенные с форума, воплощены в исследовательских проектах учащихся, работа над которыми проходит в рамках **элективных курсов**.

Результатом исследований, проведенных в 2013–2015 учебных годах, стали проектно-исследовательские работы учеников 10-го класса химико-биологического профиля, которые ориентированы на химико-технологические направления профессионального самоопределения (рис. 4).

Рис. 4. **Система работы школы по развитию мотивации учащихся**

Работы, представленные на городской конференции памяти А. Л. Чижевского, получили дипломы лауреатов. Высокую оценку получили работы в декабре 2013 года на конференции в Калужском технологическом колледже, проходившей в рамках сетевого взаимодействия «школа — колледж — вуз» и посвященной проблеме социализации выпускников профильных групп.

Исследовательское направление работы успешно реализуется в проектных работах по химии с 2008 года, все работы учащихся, представленные на конкурсах, получили лауреатские звания на городских и областных чтениях Чижевского. Ежегодно акцент делается на проведении исследований, выдвижении и проверке гипотез, решении аналитических и проектных задач в области химии, экологии. С развитием мышления растет культура речи школьников, формируется умение правильно выражать свои мысли, обогащается словарь, наполняется структура речи — это необходимое условие успешного саморазвития и самообразования.

Системной является работа по проведению **профильных смен** естественно-научного направления в каникулярное и учебное время.

На базе школы во время осенних, весенних и летних каникул проводятся лагеря с дневным пребыванием детей профильной направленности. В этом учебном году в учебное время состоялись две профильные смены на базе лагеря «Белка». О системе работы в профильных лагерях создан документальный фильм, который прилагаем к данной работе.

Нет без явно усиленного трудолюбия ни талантов, ни гениев.

Д. И. Менделеев

С 2008 года мы имеем стабильные результаты: в 2008 году — 1-е место по химии на муниципальном этапе (рис. 5) Всероссийской олимпиады среди обучающихся школ г. Калуги, в 2010/11 учебном году, 2011/12 учебном году — 2-е место по химии на муниципальном этапе олимпиады, в 2013/14 учебном году — призовое место на муниципальном этапе олимпиады.

Рис. 5. **Результаты учащихся школы № 25 на муниципальном этапе Всероссийской олимпиады по химии среди обучающихся школ г. Калуги**

Внеурочная деятельность включает занятия, которые должны быть направлены как на расширение академических рамок обучения, на применение знаний в реальных жизненных ситуациях, так и на создание условий для социального становления и саморазвития обучающихся. На договорной основе обучающиеся профильных групп занимаются по очной и заочной форме в этих учебных заведениях, что позволяет развивать коммуникативные действия у учащихся школы, способствует социализации выпускников школы и профориентационному определению.

С 2009 учебного года реализовано сетевое взаимодействие в направлении профильного химико-биологического обучения на договорной основе с Калужским государственным университетом, Воронежской технологической академией и медицинским факультетом Института атомной энер-

гетики г. Обнинска. Следует отметить, что школа является учебной площадкой для педагогической практики студентов химического факультета Калужского государственного университета.

Данная модель образования помогает обучающимся и выпускникам школы в профессиональном самоопределении: еще на этапе обучения химии в 10–11-м классах учащиеся самостоятельно делают выбор в пользу специальностей, связанных с химико-технологическим, медицинским, фармацевтическим профилем. Тем самым устанавливается связь между результатом обучения и тем, ради чего она осуществляется. Кроме того, эта модель позволяет обучающимся самостоятельно организовать свою учебную деятельность: поставленная цель — поступление в высшие учебные заведения профильной химической направленности — позволяет планировать действия, прогнозировать, контролировать и корректировать их всем участникам образовательного процесса: учителю, учащимся и администрации образовательного учреждения.

Вся гордость учения в учениках, в росте посеянных ими семян.

Д. И. Менделеев

Так, на этапе итогового контроля за последние два года прослеживаются следующие результаты (рис. 6–9):

— по результатам мониторинга Управления образования освоение профильной дисциплины «Химия» в период 2010–2012 годов прошло при 100 %-ной обученности и 83 %-ном качестве знаний учащихся;

— ЕГЭ: в **2011/12** учебном году средний балл по химии выпускников МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 25» г. Калуги — 69 (общегородской — 67), в **2012/13** учебном году — 69, в **2013/14** учебном году — 83 балла (общегородской — 74,9), в **2014/15** учебном году — 87 баллов.

Рис. 6. **Сравнение показателей ЕГЭ по химии учащихся школы № 25 г. Калуги с городскими результатами (в %)**

Рис. 7. **Показатели ЕГЭ по химии учащихся школы № 25 г. Калуги в 2011/12 учебном году (%)**

Рис. 8. **Показатели ЕГЭ по химии учащихся школы № 25 г. Калуги в 2012/13 учебном году (%)**

Рис. 9. **Показатели ЕГЭ по химии учащихся школы № 25 г. Калуги в 2013/14 учебном году (%)**

По результатам мониторинга поступления выпускников школы в вузы можно сделать следующие **выводы** (рис. 10):

Рис. 10. **Поступление выпускников химико-биологической группы МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 25» г. Калуги в вуз**

— школьная модель профильного (химико-биологического направления) обучения позволяет полностью удовлетворить потребность обучающихся и родителей в успешном продолжении образования. Так, в **2011/12 учебном году** из шести учащихся профильной группы поступили в учебные заведения: МГУ им. Ломоносова (химический факультет) — 1 чел., медицинский институт и колледж — 3 чел., КГУ им. Циолковского (химический факультет) — 2 чел.; в **2012/13 учебном году**: в медицинский институт — 1 чел., технологический университет — 1 чел.;

— апробированная модель социализации учащихся в рамках профильного обучения с 2009 года имеет положительный результат, продолжением которого является формирование в этом учебном году группы обучающихся, готовых и способных продолжать обучение на профильном, четвертом уровне обучения.

Список литературы

1. Образовательная программа МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 25» г. Калуги на 2013/14 учебный год «Школа успешного ученика и учителя» [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http//school-n25.ru

А. Г. Кашуба, магистрант,
А. О. Кашуба, магистрант,
О. Г. Федоров, к. пед. н., доцент
(г. Москва)

Возможности системы дополнительного образования как воспитательного и исследовательского центра

С учетом того что процессу воспитания уделяется особое внимание, важно и нужно объединять усилия именно тех субъектов, которые занимаются непосредственно воспитательной работой (ВР), создавая единый механизм социализации подрастающего поколения. Но подобная система не будет иметь перспективу своего развития, если в основу работы органов управления различного уровня не будет заложена подсистема взаимодействия с субъектами ВР, ориентированная на решение проблем, связанных с ее организацией и осуществлением. А кому лучше знать о проблемах? Тем, кто принимает непосредственное участие в работе с детьми, следовательно, своевременное выявление проблем должно обеспечиваться системой мониторинга за состоянием ВР, которая от непосредственных участников данного процесса будет получать всю совокупность сведений, особенно проблемного характера.

Задачи объединения усилий непосредственных субъектов, осуществляющих ВР, целесообразно решать, задавая направления развития этой работы, вырабатываемые в ходе мероприятий научно-методического характера, которые можно проводить на базе школ с участием педагогов, руководителей органов управления образованием, специалистов. Более целесообразным выглядит проведение подобных мероприятий на базе учреждений, реализующих дополнительные образовательные программы. Целесообразность такого решения обусловлена разнонаправленностью их деятельности и определенной степенью свободы в реализации образовательных программ, что позволяет выявлять широкий спектр проблем в воспитании детей и освещать их. В то же время к ним приходят дети из разных школ, которые своим развитием могут стать распространителями положительного вклада в их обучение и воспитание через родителей и педагогов школ, где по основным образовательным программам обучаются дети, или же непосредственно сами дети, показывая положительный фон своего развития, свои достижения, успехи.

Значимым в решении проблем социализации и воспитания детей является придание учреждениям дополнительного образования (УДО) вспомогательной функции по организации научно-исследовательской работы. Необходимость придания им статуса научно-образовательного центра обусловлена тем, что, во-первых, сложившийся порядок деятельности УДО носит разнонаправленный характер, что расширяет

пространство для научно-исследовательской деятельности; во-вторых, научно-исследовательская работа будет способствовать распространению апробированных идей по решению проблем воспитания и обучения, социализации детей; в-третьих, интеграция усилий исследователей в подобных центрах создаст базу для подготовки молодых исследователей, для подготовки и повышения квалификации субъектов воспитательного пространства, которые, в свою очередь, станут распространителями передовых идей по обучению, воспитанию и социализации детей.

Реализация этой идеи возможна, если учреждения будут лицензированы для реализации дополнительных образовательных программ для детей и взрослых.

Подтверждением обозначенных идей стало изучение опыта работы Центра детского и юношеского творчества «Бибирево», работа персонала которого, помимо выполнения своих основных функций, направлена на сотрудничество с научно-педагогическим составом вузов, обеспечение практик и исследовательской работы, проводимых студентами вузов, а также на практическую апробацию результатов исследовательской работы, о чем можно судить по опубликованным материалам представителей центра в научных изданиях [2].

Несмотря на то что многие исследователи проводят эту работу, опираясь на собственный энтузиазм, для достижения большего успеха целесообразно выделять на эти цели бюджетные средства, что является весомым стимулирующим фактором, а если будет обеспечено целевое финансирование на основе конкурсного отбора заявок на выполнение научно-исследовательских работ по решению проблем воспитания и обучения детей, то эффективность данной работы повысится.

В погоне за обеспечением жесткого контроля за расходованием финансовых средств не следует требовать отчета за каждый потраченный рубль по конкретному пункту, который может претерпевать изменения в ходе проведения работ, нужно судить по конечным результатам, определяя, достигнута цель или нет. Учитывая, что многие исследователи боятся брать финансовые средства для выполнения исследовательских работ или для реализации социальных проектов, важно предусмотреть финансирование по результатам представления отчетов о проделанной работе. Понятно, что финансовые органы и органы контроля за целевым использованием финансовых средств будут противниками такой позиции, они же и противники возврата нереализованных средств. А почему бы в подобных случаях не перенацелить эти средства на финансирование готовых решений, например, в виде премий или выкупа готовой продукции.

Обратим внимание на задачи, сформулированные в Стратегии развития воспитания, которые могут быть решены при расширении стату-

са и функций УДО, например, таких, как научно-исследовательский и образовательный центр социализации детей и взрослых (НИОЦ СДВ) [3, разд. 2]:

1) первая задача — «*создание условий для консолидации усилий социальных институтов по воспитанию подрастающего поколения*». Расширение функций в рамках НИОЦ СДВ будет создавать предпосылки для координации усилий научно-педагогических кадров, специалистов, исследователей различного уровня, выявляя и предлагая к решению комплекс проблем в сфере воспитания детей. Консолидирующая роль будет заложена в основу деятельности НИОЦ СДВ, поскольку его усилия, в силу направленности деятельности, будут акцентированы на взаимодействии с различными социальными институтами. Привлечение научно-педагогических кадров и исследователей даст почву для всестороннего анализа ситуации на системной основе, что является следствием разнонаправленности деятельности учреждения, изучение которой способствует выявлению комплекса взаимообусловленных и специфических проблем обучения, воспитания и социализации детей. Если рассматривать воспитание подрастающего поколения как предоставление услуги, то можно обратиться к реализации возможностей образовательного маркетинга, потенциал которого может сыграть консолидирующую роль [1];

2) вторая задача — «*обеспечение поддержки семейного воспитания, содействие формированию ответственного отношения родителей или законных представителей к воспитанию детей*» — может решаться параллельно с процессом организации занятий с детьми, особенно в раннем возрасте, когда они сопровождаются родителями. А почему бы не организовать дополнительные занятия, тренинги для родителей? Практика проведения подобных мероприятий показывает, что число посетителей начинает расти, если мероприятия организованы грамотно, как следствие, это способствует появлению интереса, а затем, видимо, осознанной потребности стать слушателем или участником подобных мероприятий. Понятно, что организаторам подобных мероприятий важно выявлять проблемы, интересы, потребности родителей и законных представителей детей как потребителей услуг;

3) третья задача, решаемая в контексте предыдущей, — «*обеспечение условий для повышения социальной, коммуникативной и педагогической компетентности родителей*»;

4) четвертая — «*формирование социокультурной инфраструктуры, содействующей успешной социализации детей и интегрирующей воспитательные возможности образовательных, культурных, спортивных, научных, экскурсионно-туристических и других организаций*». Деятельность НИОЦ СДВ, описанная выше, способствует решению данной задачи, эффективность ее решения может быть более высокой

при организации взаимодействия с учреждениями, реализующими эти функции.

Следует дополнить, что развитие инфраструктуры воспитания и социализации детей, да и других категорий граждан только усилиями одной организации невозможно обеспечить, поскольку социализация детей предполагает освоение знаний, формирование умений и навыков, развитие качеств в соответствии с требованиями общества. Поэтому формируемая инфраструктура должна объединять всю социокультурную среду, следовательно, НИОЦ СДВ должен создавать систему взаимодействия с различными элементами социальной среды в интересах реализации их потенциала для социализации и воспитания детей в соответствии с реализуемыми программами. Понятно, что в данном случае мегаполис имеет одни возможности, а сельская местность, даже малые города — совсем иные, ограниченные возможности. Если прямо решить подобные проблемы невозможно, то следует подключать науку.

Таким образом, решение многих задач сводится к объединению усилий разных субъектов воспитания по социализации детей. Многие проблемы организационного и исследовательского характера требуют участия различных категорий граждан, социальных институтов, однако следует помнить об основном объекте управления в данной системе воспитания и социализации — ребенке. Он в качестве основного элемента должен выделяться как в организационных, так и в исследовательских моделях, по его состоянию должны судить об эффективности принимаемых мер [4; 5]. Именно определение его как основного элемента социальной системы позволит эффективно решить поставленные задачи, иначе будем зря расходовать ресурсы, что в конечном счете может привести к развалу системы.

Список литературы

1. Кашуба А. О. Предпосылки социального партнерства в современном обществе / А. О. Кашуба, О. Г. Федоров // Социальные отношения. — 2014. — Вып. 4. — С. 54–59.

2. Потенциал центра дополнительного образования для развития социокультурных качеств обучающихся / Н. А. Баранова и др. // Социальные отношения. — 2015. — Вып. 1. — С. 17–30.

3. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года [Электронный ресурс] : утв. Распоряжением Правительства РФ от 29 мая 2015 г. № 996-р г. — Режим доступа: http://ivo.garant.ru/#/document/71057260:0 (дата обращения: 10.03.2016).

4. Федоров О. Г. Модель и моделирование: социальные системы, социальные отношения, социальные процессы / О. Г. Федоров // Социальные отношения. — 2013. — № 1. — С. 16–23.

5. Fedorov O. G. The principle of modelling of social and educational systems = Принцип моделирования социальных систем / O. G. Fedorov // Акмеология. — 2013. — № 2. — С. 47–52.

И. А. Килина, к. психол. н.,
Л. А. Богданова, к. пед. н.
(г. Кемерово)

Социальное партнерство как условие сопровождения профессионального самоопределения обучающихся

Согласование интересов личности, общества и государства в современных условиях рассматривается как конечный результат и показатель эффективности деятельности по сопровождению профессионального самоопределения обучающихся, предполагающей формирование условий для социального партнерства и равноправного диалога между всеми благополучателями и посредниками. В Концепции организационно-педагогического сопровождения профессионального самоопределения обучающихся в условиях непрерывности образования, разработанной ФГАУ «Федеральный институт развития образования» (ФИРО) [1], подчеркивается необходимость развития и широкого использования механизмов социального диалога и социального партнерства.

По результатам мониторинга состояния сопровождения профессионального самоопределения обучающихся организаций общего и профессионального образования Кемеровской области, проведенного Центром профориентации и постинтернатного сопровождения ГБУ ДПО «Кузбасский региональный институт развития профессионального образования» (КРИРПО) в 2014/15 учебном году среди специалистов, ответственных за профориентационное направление (629 человек), определен круг проблем: кадровая (17 % респондентов), отсутствие понимания со стороны работодателей, социальных партнеров (16 %), финансовые (15 %), координационная проблема, связанная с реализацией системного подхода к организации профориентации обучающихся на региональном, муниципальном, локальном уровнях (8 %).

Среди востребованных форм повышения квалификации в области профориентации названы: семинар (37 % респондентов), тематическая консультация (24 %), вебинар (17 %), курс повышения квалификации (11 %), индивидуальная консультация, круглый стол по взаимодействию «школа — техникум — предприятие» (по 9 %).

Данные мониторинга подчеркивают актуальность социального партнерства в решении вопросов сопровождения профессионального самоопределения обучающихся. Анализируя сложившуюся в регионах ситуацию поддержки профессионального самоопределения молодежи, С. Н. Чистякова [2] отмечает необходимость привлечения социальных партнеров к практике профессиональной ориентации, использования потенциала государственных структур, бизнеса и некоммерческих организаций. В данном случае социальными партнерами становятся индивидуальные и кол-

лективные субъекты, разделяющие ценностные установки современной профориентации, заинтересованные в выработке единой профориентационной политики, способные действенно поддержать образовательные организации в решении реальных проблем становления и развития ее как системы. При этом функции социальных партнеров в сопровождении профессионального самоопределения определяются спецификой социального института наставничества, а механизмом партнерства выступает совокупность методов и инструментов.

Для создания региональной, муниципальной систем профориентации необходимо объединить усилия основных благополучателей процесса профессионального самоопределения: субъекта самоопределения (обучающийся, его родители или законные представители) и субъекта экономической сферы (работодателя). Механизмами такого взаимодействия в социальном партнерстве выступают: заключение договоров, соглашений о сотрудничестве, разработка и реализация совместных профориентационных программ и планов, применение «сквозных» профориентационных технологий (профессиональных проб). Подобная система взаимодействия разработана КРИРПО в условиях федеральной экспериментальной площадки ФИРО по теме «Разработка и апробация региональной модели организационно-педагогического сопровождения профессионального самоопределения обучающихся в учреждениях общего и профессионального образования» (на примере Ленинск-Кузнецкого городского округа). Участниками площадки наряду с институтом стали школы, техникумы, центры научно-методического и психолого-медико-социального сопровождения, центр подготовки и развития персонала ОАО «СУЭК-Кузбасс».

В контексте деятельности экспериментальной площадки создан совместный проект КРИРПО и ОАО «СУЭК-Кузбасс» по модернизации института наставничества. Задачи данного проекта: организация обучения наставников; формирование компетенций наставника для работы со студентами при организации различных видов практик. В рамках проекта разработаны и реализованы дополнительные профессиональные программы повышения квалификации для специалистов учебных пунктов: «Наставничество как процесс формирования личности молодого работника», «Наставничество. Организация производственного обучения и оценка его эффективности». Социальными партнерами ОАО «СУЭК-Кузбасс» совместно с представителями профессиональных образовательных организаций (ПОО) проведены круглые столы по данной проблематике, разработаны критерии и показатели для отбора сотрудников компании в наставники, выявления результативности деятельности наставника и студента в зависимости от вида практики.

КРИРПО заключил договоры о сотрудничестве в области повышения квалификации со всеми ПОО, готовящими специалистов для угольной отрасли, а также с ОАО «СУЭК-Кузбасс».

Основной стратегической целью отдела управления персоналом в ОАО «СУЭК-Кузбасс» является удовлетворение потребностей компании в высококвалифицированных сотрудниках посредством формирования осознанного выбора профессии, сопровождения качественной профессиональной подготовки, создания привлекательного имиджа компании, адаптации и закрепления сотрудников на предприятиях.

Система корпоративной профориентационной работы была разработана во взаимодействии с региональной моделью организационно-педагогического сопровождения профессионального самоопределения обучающихся, разработанной КРИРПО в рамках деятельности площадки. Определен механизм межведомственного взаимодействия и координации деятельности компании с региональной системой образования при решении вопросов сопровождения профессионального самоопределения обучающихся организаций общего и профессионального образования. В качестве такого механизма выступает договор о сотрудничестве. За период функционирования площадки разработаны и подписаны договоры о сотрудничестве 14 производственных единиц компании с 15 организациями общего образования и тремя ПОО. В рамках сотрудничества с учреждениями общего образования центром подготовки и развития персонала организованы такие мероприятия, как конкурс проектов школьников (654 проекта), шефское взаимодействие (124 мероприятия), профильный «СУЭК-Кузбасс»-класс (25 выпускников в 2015 году, 52 участника в 2015/16 учебном году) и др.

В ходе сотрудничества компании с ПОО определены следующие направления совместной деятельности: формирование заказа на подготовку квалифицированных рабочих; техническая и практическая помощь по обновлению материально-технической базы для производственного обучения; поощрение студентов в виде дополнительной стипендии, призов конкурсов; трудоустройство выпускников ПОО на предприятия после окончания обучения; формирование рабочей группы руководителей компании, ПОО, КРИРПО по внедрению дуальной формы обучения, профессиональных проб и др.

Большое внимание в сопровождении профессионального самоопределения обучающихся уделяется формированию и развитию предпринимательских компетенций. Этому способствует участие в реализации проекта «Школьное предпринимательство», проводимого в общеобразовательных организациях при поддержке социального партнера — фонда «СУЭК — РЕГИОНАМ». В 2014/15 учебном году в данном проекте приняли участие 450 обучающихся и 37 педагогов, разработано 28 проектов школьных предприятий: «Клининговая компания», рекламное агентство «Арбузный кот», «Создаем экспонаты музея занимательных наук», «Активный отдых» и пр. В дальнейшем планируется работа по развитию предпринимательских способностей путем организации учебных фирм, малых инновацион-

ных предприятий и т. д. (например, в муниципалитете у техникумов есть собственные магазины, столовые, выступающие для студентов в качестве бизнес-площадок).

Основные направления развития современного образования — поиск, поддержка и сопровождение талантливых, одаренных обучающихся. Высокие результаты этой работы можно увидеть на общегородском конкурсе «“СУЭК-Кузбасс”: моя Компания, мой Город». Задачи конкурса: воспитание социальной инициативы школьников, поддержка и развитие проектной культуры; создание предпосылок для осознанного выбора последующего профессионального обучения; расширение представления обучающихся о градообразующем предприятии ОАО «СУЭК-Кузбасс». С каждым годом конкурс становится многочисленнее, появляются новые номинации: «Рекламный проект», «Музейная экспозиция и виртуальный музей», «Школьное шахтерское издание», «Игра на шахтерскую тему». В номинации макет-проектов были выделены подгруппы: «Поделка», «Модель физического явления», «Модель угледобывающей техники».

В подгруппе «Поделка» учащиеся младших классов изготавливали поделки из подручных материалов (на темы: «Символ шахтерского труда», «Шахтерский труд»). Обучающиеся 6–11-х классов в подгруппе «Модель физического явления» создавали действующую модель, отражающую физическое явление или один из законов физики: электрорадиосхемы; оптические, звуковые, механические устройства с описанием действующих сил, принципов работы. В подгруппе «Модель угледобывающей техники» (обучающиеся 8–11-х классов) были представлены модели шахтной техники, шахтного транспорта, шахтных сооружений, в том числе макеты шахтного оборудования, использовавшегося в прошлом. Конкурс дает возможность участникам попробовать себя в различных видах деятельности, определиться с выбором будущей профессии. Лучшие работы выставляются на предприятиях компании ОАО «СУЭК-Кузбасс», а КРИРПО является соорганизатором конкурса. Институт совместно с компанией проводит профориентационные конкурсы (например, методических разработок профориентационного содержания «ПРОФориентир» — для педагогов образовательных организаций разного типа, «Профессия, которую я выбираю» — для обучающихся и воспитанников); для обучающихся — научно-практические конференции и фестивали науки, профессий, рабочих профессий; для педагогов — вебинары и круглые столы и др.

Считаем, что организация и проведение институтом, образовательными организациями профессиональных проб, конкурсов, мастер-классов, фестивалей и других мероприятий совместно с организациями, фирмами, предприятиями (социальными партнерами) способствуют созданию профориентационной среды в муниципалитете и регионе, расширению ее информационного пространства, приобщению к профориентационной

работе с обучающимися специалистов различного профиля (учителя-предметники, социальные педагоги, педагоги-психологи, мастера производственного обучения и др.), взаимодействию «разработчиков», «внедренцев» и «пользователей» процесса сопровождения профессионального самоопределения.

Список литературы

1. Концепция организационно-педагогического сопровождения профессионального самоопределения обучающихся в условиях непрерывности образования / В. И. Блинов и др. — М. : ФИРО : Перо, 2014. — 38 с.

2. Чистякова С. Н. Теоретико-методологические основания подготовки учащейся молодежи к профессиональному самоопределению и профессиональной карьере в современных условиях / С. Н. Чистякова // Профессиональное образование в России и за рубежом. — 2015. — № 4. — С. 27–33.

Ю. Р. Ковязина, учитель
(г. Уфа)

Формирование экологического воспитания учащихся среднеобразовательных учреждений в условиях реализации Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года

Указом Президента России от 1 июня 2012 года № 761 утверждена Национальная стратегия действий в интересах детей на 2012–2017 годы, которой предусмотрена разработка общенациональной стратегии развития воспитания как основы реализации государственной политики.

В число *основных направлений развития воспитания* включены: популяризация научных знаний среди детей, гражданское, патриотическое, духовное и нравственное воспитание детей, экологическое воспитание.

В настоящее время необычайную сложность и важность приобрели вопросы взаимодействия природы и человека. Стремительный рост населения, интенсивное развитие науки и техники увеличили степень воздействия человека на природу. Серьезной проблемой стали вопросы быстрого истощения природных ресурсов и сильного загрязнения природной среды.

Основной путь выхода из экологического кризиса — перестройка всего уклада человеческой жизни, переориентация ценностей природы, изменение социальной и экономической политики.

Цель экологического образования состоит в развитии экологической культуры поведения в окружающей среде, формировании ответственного отношения к природе.

В условиях современной экологической ситуации важна экологизация всей системы образования и воспитания подрастающего поколения. Одним из важнейших *принципов экологического образования считается принцип непрерывности* — взаимосвязанный процесс обучения, воспитания и развития человека на протяжении всей его жизни [1].

Важным условием экологического воспитания является экологическое образование. Знание экологии делает поведение человека мотивированным, он лучше понимает то, «что такое хорошо и что такое плохо». Учиться экологии нужно всю жизнь: экологическое образование начинается в семье и дошкольных учреждениях, продолжается в средней и высшей школе.

Центральное место в экологическом образовании занимает школа. Тема экологического образования и воспитания в общеобразовательных учреждениях очень актуальна, проблематична и требует много усилий, чтобы получить положительные результаты.

Экологические знания школьники получают на уроках биологии, географии, химии. Однако целостное представление о современной экологии не может быть сформировано таким путем [2].

В целях реализации стратегии нами сформулирована тема «Формирование экологической культуры у учащихся на уроках биологии и во внеурочное время». Работая над ней, мы используем на уроках разные методы и формы (учебно-исследовательскую, практическую с использованием современных компьютерных технологий).

К сожалению, базисный учебный план не предусматривает выделения учебных часов на введение отдельного предмета «Экология», поэтому в нашей школе проблема экологического воспитания частично решается за счет введения экологической составляющей в теоретические и практические занятия по биологии в средних и старших классах.

Добиваясь выполнения поставленных целей и задач, была разработана авторская программа по экологическому воспитанию школьников в нашей школе. Программа построена по блокам с учетом возрастных особенностей учащихся и уровня их подготовленности.

Например, в *6-х и 7-х классах* используется расширенная информация об экологическом значении бактерий, грибов, растений, животных в природе для формирования и поддержания состава сфер Земли, в качестве источника питания живых организмов, в качестве места обитания. При изучении классификации и многообразия растений особое внимание уделяется редким и исчезающим представителям местной флоры, причинам уменьшения их численности, прорабатываются вопросы приспособления растений к условиям среды, деления их на экологические группы. При рассмотрении темы «Природные сообщества» изучаются региональные экологические проблемы, их влияние на биологическое разнообразие растений, возможные пути решения этих проблем, в том числе и роль школьников в этом процессе.

В *8-м классе* при изучении строения и функций организма, индивидуального развития организма подробно рассматриваются вопросы экологии человека, учитывается влияние факторов окружающей среды на людей. Внимание учащихся особенно акцентируется на вопросах здорового и нездорового образа жизни, сравнении последствий.

Программа *9-го класса* включает темы, затрагивающие экологические вопросы. Изучаются эти темы на примерах нашей республики, нашего района. При изучении хромосомного набора клетки, модификационной изменчивости, процессов фотосинтеза, биосинтеза белков, индивидуального развития организмов считаем необходимым расширять содержание, разъясняя зависимость данных понятий и биологических процессов от экологических факторов.

В программе *10-го класса* вопросы экологии затрагиваются лишь в теме «Развитие организма и окружающая среда» и частично в теме «Основные закономерности изменчивости» (роль условий внешней среды в развитии и проявлении признаков и свойств), что, конечно, не может способствовать выполнению задач формирования экологического сознания учащихся. Поэтому в содержание практически каждого урока добавляется экологическая информация, связанная с конкретной темой урока.

В программе *11-го класса* рассматриваются вопросы взаимоотношения организма и среды, основ экологии, биосферы и человека. В эти темы добавляются лишь региональные данные, информация по району, а также последние данные из газет, журналов и Интернета.

Таким образом, можно утверждать что, меняя содержание уроков в сторону экологизации, расширяя информацию краеведческого, природоохранного направления, экологии человека, сохранения здоровья, мы способствуем формированию экологического сознания учеников нашей школы.

Важную роль играет *внеклассное экологическое образование и воспитание*. Во многих школах созданы экологические кружки, в которых дети учатся тому, как нужно вести экологический мониторинг, охранять редкие виды, правильно использовать ресурсы.

Одним из путей творческого восприятия современных достижений является *систематическая научно-исследовательская работа*. Такая работа развивает у учащихся любовь и интерес к природе, ее охране и преобразованию, формирует познавательное и эстетическое отношение к окружающей природной среде, развивает у учеников эмоциональную отзывчивость, умение и желание активно защищать, улучшать, облагораживать природную среду.

Взаимодействие природы и человека очень сложно. Без перестройки нашего сознания и отношения к природе жизнь человека на Земле может погибнуть гораздо раньше, чем мы предполагаем. Вот почему каждому во

избежание глобальной катастрофы нужно бережно относиться к природе, ее богатствам.

Список литературы

1. Жиренко О. Е. Нравственно-экологическое воспитание школьников: основные аспекты, сценарии мероприятий : 5–11 классы / О. Е. Жиренко. — М. : 5 за знания, 2007. — 208 с.
2. Миркин Б. М. Экология для устойчивого развития для Башкортостана / Б. М. Миркин. — Уфа : Полипак, 2006. — 153 с.

Н. Д. Колетвинова, д. пед. н., доцент
(г. Казань)

Педагогическое речеведение как фактор воспитательной направленности профессиональной подготовки будущих учителей

Практика вузовской подготовки в настоящее время претерпевает большие изменения. Современное образование диктует необходимость рассмотрения новых граней повышения воспитательной парадигмы в процессе развития профессиональной коммуникативной компетенции студентов. Обучение в общеобразовательном учреждении располагает огромными возможностями для решения задач воспитания учащихся [2, с. 520].

Работа по научению будущих учителей решать воспитательные проблемы в процессе профессиональной деятельности строится на основе развития понимания воспитательной сущности речеведческих компонентов, их назначения и роли в овладении необходимыми воспитательными векторами в профессиональной коммуникативной деятельности. Их анализ в аспекте выведения разносторонних особенностей, а также уместности их ситуативно обусловленного использования позволяет студентам поэлементно рассмотреть их тематическую и содержательно-процессуальную сторону, определить, в каких формах и видах профессиональной деятельности их более всего целесообразно применять.

Если рассматривать специфику деятельности учителя начальной школы, то приоритетной стороной в ней является тесное взаимодействие учебных и воспитательных компонентов содержания обучения. Использование речеведческих компонентов требует обновленной интерпретации педагогических технологий, методов, приемов, принципов и подходов, внесения в них разнонаправленных воспитательных ориентиров.

В соответствии с этим на данном этапе приоритетное место отводится технологиям предметно-речевой компетенции, продуктивно-спонтанной речи и чтения, а также адекватным рефлексивным и проблемным техно-

логиям. Данная работа сопровождается использованием комплексного подхода, метода активизации, сознательно-сопоставительного метода, эмоционально-смыслового метода и др. Такой подход позволяет в полной мере раскрыть воспитательные составляющие учебного материала и наиболее эффективно использовать субъектно-ориентированную технологию, направленную на воспитание у обучающихся таких качеств, как самоактивизация, самоорганизация, самооценка, саморазвитие и др.

Развитие профессиональной коммуникативно-воспитательной компетенции речеведческой направленности осуществляется в процессе выполнения ситуативно обусловленных заданий, тестов, вопросов к размышлению. Используемый материал распределяется по специальным речеведческим блокам: блоку речевой активности, информативно-интерпретационному блоку, блоку разноуровневого слушания, ценностно-ориентационному блоку, блоку инференций, компонентотекстовому блоку и др. Составляющие данных блоков рассматриваются в аспекте их оптимальных возможностей для реализации воспитательного потенциала. Для каждого блока студенты подбирают специальный учебный материал и вопросы, направленные на реализацию тематико-содержательной многогранности воспитательных векторов духовности, нравственности, культуры межнациональных отношений, толерантности, патриотизма, аксиологической значимости, гуманизма и др. На этой основе студенты готовят фрагменты уроков с реализацией воспитательной функции обучения, выполняют ситуативно обусловленные задания, тесты, вопросы к размышлению. Такое построение учебного материала позволяет акцентировать внимание студентов на тех фрагментах, которые в большей степени соответствуют поставленным воспитательным целям, позволяющим развивать у студентов личностные качества на основе законов нравственности. Владение данными компетенциями позволяет углублять поиск путей систематизации знаний, учитывать особенности овладения учащимися мыслительными операциями, действиями [1, с. 641].

Кроме того, будущим учителям необходимо владеть культурой демократического общения и взаимодействия на всех уровнях их деятельности. Поэтому включение в профессиональную подготовку студентов полиаспектного, многоуровневого педагогического речеведения основывается на его необходимом и достаточном воспитательном потенциале.

Каждый из компонентов педагогического речеведения может быть рассмотрен в профессиональной речевой деятельности учителя с позиции решения прогнозируемых воспитательных задач. Работа над таким компонентом, как говорение, в профессиональной деятельности учителя рассматривается в полигранном аспекте: как решение профессиональных разнообразных воспитательных задач в учебно-воспитательном процессе, анализ говорения представителей адресной аудитории, у которых необходимо формировать культуру общения, культуру выражения инди-

видуальных потребностей, которой в современных условиях не хватает, направлять на участие в духовно-нравственном пересказе, беседе, что при систематической работе позволяет решать конкретные задачи воспитания духовности, нравственности, самостоятельностных качеств самовыражения, самокоррекции и др.

В ходе выполнения специальных заданий студенты анализируют функциональные особенности интонации в зависимости от типа высказывания, вида речевой деятельности, определяют факторы влияния на интонацию, рассматривают ее роль в реализации междисциплинарной деятельности и воспитательной направленности. Владение интонационным мастерством отмечается студентами как показатель развития интереса к учению, книгам, склонности к чтению. На данном этапе предпочтение отдается компетентностно-формирующим и рефлексивным технологиям, интенсивному и сравнительно-сопоставительному методу и др.

Эффективность использования воспитательного потенциала во многом зависит от нахождения оптимального варианта соответствия содержания учебного материала форме проведения занятия. Их разнообразие способствует наиболее полной реализации заложенных в нем воспитательных возможностей. Использование элементов педагогического театра, беседы, речевых дискурсов позволяет студентам находить новые стороны в воспитательной направленности образовательного процесса, что повышает эффективность овладения компетенцией решения воспитательных проблем в процессе профессиональной деятельности. Важное место здесь отводится формам диалогизированного общения, которое рассматривается как стратегическая доминанта в учебно-воспитательной процессе.

Данный подход можно рассматривать как тактический прием формирования таких важных качеств обучающихся, как честность, доброжелательность, твердость убеждений, толерантность и др. В ходе профессиональной подготовки студенты самостоятельно конструируют цикл проблемных заданий, где приоритетное место принадлежит воспитательной парадигме. Каждое задание анализируется, выявляются его позитивные и негативные стороны, отмечается, что имеющиеся воспитательные ресурсы только тогда могут превратиться в убеждения, когда для этого будут созданы условия, будет проведена подготовительная работа, основанная на приведении конкретных примеров воспитательного характера.

В настоящее время особая роль отводится формированию патриотизма обучающихся, что связано с воспитанием нравственности, гражданской позиции, позитивного отношения к достижениям Родины. Они формируются в процессе систематической работы и имеют личностный характер.

На данном этапе важную роль играет технология личностно ориентированного общения. В этой связи образование с доминированием разноуровневых воспитательных факторов выступает как важнейшая состав-

ляющая профессиональной подготовки будущих учителей. Выведение приоритетных речеведческих компонентов позволяет на основе самостоятельного осмысления создавать авторскую системно-комплексную картину профессионального речевого пространства с разнообразными воспитательными векторами. Самостоятельная работа студентов осуществляется на основе применения адаптивной технологии, технологии интеллектуальной инициативы, кейс-технологии и др.

Включение разноуровневой подготовки во многом способствует закреплению компетенционных навыков решения воспитательных проблем в профессиональной подготовке будущих учителей. На содержательно-информационном уровне развития компетенционных навыков научения студентов решать воспитательные проблемы в современных условиях осуществляется актуализация известных знаний по применению воспитательных компонентов в профессиональной коммуникативной деятельности. Студенты разрабатывают задания на развитие компетенций с компонентами воспитательной направленности: информационной компетенции, инференцированной компетенции, компетенции коммуникативного намерения, компетенции разноуровневого слушания и чтения и др.

На операционно-деятельностном уровне студенты разрабатывают ситуативно обусловленные задания, самостоятельно их проектируют в законченные виды профессиональной речевой деятельности с включением компонентов воспитательной направленности. Определяется воспитательный потенциал коммуникативной активности, коммуникативной стратегии, коммуникативной тактики и др.

На организационно-методическом уровне студенты работают над развитием компетенций использования разнообразных форм и методов организации учебно-воспитательной деятельности. Они проектируют задания на введение компонентов воспитательной направленности в учебный процесс: контактирования воспитательной направленности, ситуативно обусловленной беседы, диалогизированного общения и др.

Такой подход позволяет выработать целостный взгляд на важность и значимость решения воспитательных задач в современных условиях, определить воспитательную направленность доминирующих факторов современного образования.

Список литературы

1. Колетвинова Н. Д. Особенности развития коммуникативно-речевой культуры в процессе профессиональной подготовки учителей начальной школы / Н. Д. Колетвинова // Известия Академии педагогических и социальных наук. — 2010. — Вып. 14. — С. 638–641.

2. Лисицын М. К. Воспитательный потенциал обучения / М. К. Лисицын // Пути, средства, возможности модернизации образовательной системы: матер. науч.-практ. конф. (Москва, 24–25 апреля 2009 г.). — М., 2009. — Ч. 1. — С. 520–523.

Ю. Л. Кофейникова, к. психол. н.
(г. Москва)

Возможности использования художественной литературы в учебно-воспитательном процессе вуза

В высшей школе делаются только первые шаги по применению художественной литературы в учебном процессе. Развитие и обновление образования способствует выявлению новых смыслов учебно-воспитательной деятельности, направленной на формирование гуманной, духовно богатой и творческой личности. При этом потенциалы художественной литературы могут быть задействованы в формировании новой образовательной среды, в которой образование понимается, прежде всего, как образ культуры.

Сегодня разрабатываются модели нового образовательного пространства, в которых используется внутридисциплинарный и междисциплинарный синтез учебной информации (Г. Л. Ильин, А. А. Криулина и др.). Бесценный материал для высшей школы заключен в художественной литературе, которая может использоваться при изучении гуманитарных дисциплин.

Проблема развивающих и воспитательных возможностей искусства занимает достойное место в психологических исследованиях. Наиболее общие вопросы рассматривались в трудах Л. С. Выготского, А. В. Запорожца, П. М. Якобсона; место эмоций в структуре личности отражено в работах В. К. Вилюнаса, Г. Н. Шингарова; проблеме эмоционального в искусстве посвящены исследования А. А. Мелик-Пашаева, П. В. Симонова, Б. М. Теплова и ряд других. Исследователи отмечают, что использование психического процесса переживания имеет широкие возможности в коррекции эмоциональной сферы и развитии личности.

Доминанта сопереживания в процессе чтения художественного произведения рождает уникальный по своим возможностям эффект пережитого личного опыта. Этот полученный в особой форме жизненный опыт не только расширяет собственный опыт человека, но и обогащает, поднимает на новую ступень, дает возможность лучше его осознать. Чтение в этом случае — своего рода тренинг человеческих взаимоотношений и переживаний. Раскрывая в жизненных столкновениях богатство и сложность человеческих чувств, побуждений, отношений, утверждая их ценность, художественная литература создает наилучшие условия для самостоятельного нравственного выбора читателя, для работы его воображения, эмоций, мыслей. Сопережитые, соотнесенные с собственными исканиями человеческие ценности приобретают для ребенка личностную значимость, регулируют поведение.

Немалое значение в деле подготовки растущего человека к преодолению жизненных противоречий имеет приобретаемый в процессе чтения опыт разрешения бесчисленного множества конкретных ситуаций, в которые попадают люди. И основное здесь вовсе не преподанный в готовом виде вывод,

а сам процесс вызревания его в душе читателя, соприкосновения с чужими жизнями, оценки самого себя. «Главное значение книжного влияния, — говорил известный психолог чтения Н. А. Рубакин, — не столько в том, что читатель выносит из книги, сколько в том, что он сам переживает во время чтения, в том, что он передумывает, читая ее, в том, какие чувства, настроения, стремления, мечты и т. д. зарождаются при этом в читательской душе...» [3, с. 123]. Проникая во внутренний мир персонажа, читатель невольно сравнивает его со своим собственным — срабатывает механизм идентификации.

Переживание — пружина любого психического акта: не эмоция, не мысль, а именно переживание. В искусстве переживание возникает как результат «сопереживания» чувствам другого человека, а также осознания поведения других людей. Причиной переживания является не информация, а событие или ситуация, значимая для личности. В процессе чтения происходят приобщение к творчеству, эмоциональному освоению действительности и самого себя, самооценка и самопознание. Так осуществляется влияние произведения литературы на реальное и возможное, потенциальное поведение человека. Произведения искусства слова становятся своеобразной внутренней проекцией переживаний и поведения в будущем. Эту особенность искусства имел в виду Л. С. Выготский, называя его средством формирования поведения, «по существу отсроченного во времени» [1, с. 19].

В настоящее время существует множество методов работы с книгой, позволяющих решать задачи личностного развития студентов. Но наиболее эффективными оказываются методы, использующие психический процесс переживания в развитии индивида (Н. Г. Оганесян, М. В. Попова, С. С. Тверская и др.). Именно «событие» и связанное с ним сильное «эмоциональное переживание» приводят к качественному сдвигу в сознании человека. Принципиальным здесь является акт потрясения (катарсиса), по существу, единственно эффективного средства целостного воздействия на чувства, сознание и волю формирующейся личности.

Так, метод чтения вслух при работе с хрестоматией, разработанный М. В. Поповой, заключается в совместном прочтении произведений философской мысли, психологической прозы и научно-популярной психологической литературы. Идея работы с литературным материалом заключается в том, что каждая художественная ситуация должна выводить на глубинные личностные слои. Важно, чтобы ситуация произведения содержала момент развития. В этом преимущество сказок, мифов, притч. В методике используется и поэзия, потому что именно ей присуще выражать такие связи, которые невозможно описать рационально. Здесь ценной является эстетическая реакция воспринимающего. Известно, что эстетические эмоции при многократном повторении ложатся в основу человеческого поведения и что род чтения может повлиять на свойства личности.

Наиболее продуктивной является групповая форма работы. Подбираются небольшие по объему произведения, зачитывающиеся во время

группового занятия, возникает дискуссия, в результате которой четко вырисовывается структура межличностных отношений в группе. Задача преподавателя состоит в том, чтобы проблемы обозначались как задачи, которые имеют решение. Этому способствуют любые процессы, происходящие в группе, а также введение групповых правил — внутренних законов функционирования группы. Они помогают самораскрытию, в процессе которого происходит коррекция поведения: раскрываясь перед другими, рассказывая о своих глубоких и значимых переживаниях, обсуждая свои чувства по поводу прочитанного и делясь ими, участники групповой работы начинают лучше видеть, понимать и чувствовать самих себя, освобождаются от неадекватных личностных защит и барьеров самовосприятия.

Использование художественной литературы в учебном процессе вуза может устранять избыточность трудно усваиваемой академической информации и обеспечивать личностное включение студентов в процесс обучения. Контекст жизни и деятельности, контекст общей и профессиональной культуры, заданный с помощью соответствующей дидактической и библиопсихологической «техники», наполняет учебно-познавательную деятельность студентов личностным смыслом, определяет меру их личностной включенности в процессы познания, уровень личностной активности в обучении, степень познавательной и профессиональной мотивации.

Список литературы

1. Выготский Л. С. Психология искусства / Л. С. Выготский. — Ростов-на-Дону : Феникс, 1998. — 480 с.

2. Забродин Ю. М. Психология в школе : экспериментальный курс для подростков / Ю. М. Забродин, М. В. Попова. — М. : МПГУ, 1994. — 264 с.

3. Рубакин Н. А. Психология читателя и книги : Краткое введение в библиологическую психологию / Н. А. Рубакин. — М. : Книга, 1977. — 263 с.

Л. П. Крившенко, д. пед. н., профессор,
Л. В. Юркина, к. пед. н., доцент
(г. Москва)

К вопросу о дилетантизме в образовательной политике

Мы живем на рубеже двух миров — оттого особая тягость, затруднительность жизни для мыслящих людей.
А. И. Герцен

Много слов сказано о том, что в современном мире правит дилетантизм как общественно-историческое течение. Суть его заключается в смене методологии познания и преобразования мира. Человечество еще во второй половине XX века пришло к выводу, что активное вмешательство в социальные процессы имеет «долгоиграющие» и далеко не всегда оправ-

данные последствия. Сегодня только ленивый не сказал о том, что стремление идеологов коммунизма и социализма построить качественно новое общество, презрев весь предыдущий опыт, было основано на иллюзорном восприятии мира и принесло довольно горькие плоды. В чем заключались корни этой иллюзии? Как нам кажется, прежде всего в дилетантском подходе к историческому процессу.

Само явление дилетантизма не может быть оценено однозначно. На первый взгляд дилетант не отягощен классическим познанием и его взгляд является незашоренным, что позволяет ему иногда увидеть необычные ракурсы решения проблем, подчас недоступные профессионалам, скованным рамками привычного. Однако такое возможно лишь в случае совместной согласованной работы дилетантов и профессионалов, которые и адаптируют предложенное решение с точки зрения устоявшейся практики и законов разумности. Дилетантизм становится опасным, если количество генераторов идей превышает количество тех, кто в состоянии их осмыслить, проверить и воплотить. Дилетантизм интересен и одновременно страшен своей храбростью неведения, которая, к сожалению, очень часто превращается в воинствующую дикость.

Кажется, мы уже пропустили момент, когда все социальные институты переполнились воинствующими дилетантами, когда «личные убеждения» приобрели характер «окончательного и безапелляционного судилища», меры всех идей и вещей [2]. А. И. Герцен в 1842 году утверждал: «Что сказали бы о том человеке, который, собираясь заняться математикой, потребовал бы вперед ясного изложения дифференцирования и интегрирования, и притом на его собственном языке? В специальных науках редко услышите такие вопросы: страх показаться невеждой держит в узде» [2]. Печалился Александр Иванович о философии, но сегодня, вспоминая его слова, нам в первую очередь хочется отнести их к педагогике.

Сформировавшаяся в конце XVIII века концепция эволюции утверждала, что все сущее претерпевает изменения, но фиксируются и транслируются лишь те из них, что способствуют прогрессу. Позднее Ч. Дарвин применил это видение к биологическим видам. А можно ли рассмотреть с этой точки зрения социальные, прежде всего образовательные, процессы?

Образование прошло сложный путь, начиная с тяжелого физического вбивания знания в древнейших государствах и заканчивая осмысленным выбором профессии.. В Средневековье возникли первые европейские университеты, прошедшие длительный путь от трехфакультетской структуры до истинно научного уровня, которого им удалось достичь в XIX веке. Один из классических признаков научного знания — возможность трансляции информации, становящаяся особенно важной, когда научные исследования превращаются в «гонку со временем», когда продукт труда достигается только плечом к плечу с соратниками и на плечах последователей [1; 5; 7]. Возможность трансляции научного знания во многом была обеспечена А. Дистервегом, создавшим педагогические факультеты университетов [6].

Появилась образовательная концепция университетского образования, такого, которое дает не только широкие знания, но и возможность их транслировать. Университетов было немного, но выходили из них люди, имеющие запас знаний и возможность его распространения, возможность нести просветительский заряд. Но пришла эпоха дилетантизма, и возникла идея возобновления классического, почему-то понимаемого как свободное от педагогики образования. К чему это привело? К господству храбрости неведения и отсутствию реальных возможностей ее преодоления. Тут еще подоспела социальная тенденция, утверждающая, что современная глобальная система информации обесценивает классическое обучение, так как за один клик мыши дети узнают больше, чем учителя за пять лет вузовского обучения. Вот он, гимн дилетантизму! Знания о фактах, еще не представления, да важны и не сами факты, а те умозаключения, которые на них строятся.

Как не вспомнить опять личные убеждения как социальный абсолют! Что получилось? Хорошего пока мало. Если в лихие 90-е дети говорили, что хотят стать бандитами и проститутками, то современные стремятся в касту управленцев, при этом чем управлять, значения не имеет, интерес абитуриентов подчас распространяется даже на Совет Федерации. Итог: безграмотное печатное слово, категоричные, недалекие, задерганные реформами учителя, горе-строители, тренирующиеся на клиентах парикмахеры и т. д. Все это современное образование, свободное от профессионалов.

У дилетантов есть еще одна интересная особенность: они очень любят давать советы, а чаще — руководства к действию. В газете «МК» от 29 марта 2016 года в статье «Окно из Европы» Е. Гонтмахера читаем: «Если говорить о школе XXI века, то это отмена так называемой классно-урочной системы, которая была изобретена в глубоком Средневековье. Тогда учитель изрекал некие истины, а ученики должны были продемонстрировать умение их запоминать. Эффективность образования измерялась количеством втиснутой в память информации» [3]. Память господина Гонтмахера, похоже, никто особо не насиловал, ведь стремясь рассказать, как нам обустроить образование, он даже не потрудился уточнить, что создатель классно-урочной системы Ян Амос Коменский родился в 1592 году и, следовательно, творил в эпоху Нового времени. Обучение же в эпоху Средневековья действительно грешило «талмудизмом и начетничеством», что и привело к его кризису. А классно-урочная система относится к реформе образования, в результате которой оно повернулось лицом к ребенку, его потребностям и интересам. Я. А. Коменский, обобщая свою систему, писал, что польза ее важна «для учеников, чтобы можно было довести их до вершин наук без трудности, скуки, окриков и побоев, а как бы играя и шутя. Для школ, которые при правильном методе не только можно будет сохранять в цветущем состоянии, но и без конца умножать. Ведь они будут поистине местами игр, домами наслаждения и удовольствий. И когда (вследствие непогрешимости метода) из какого угодно ученика выйдет ученый (в большей или меньшей степени), никогда не будет

недостатка в хороших начальниках школ, и научные занятия всегда будут процветать» [4, с. 73]. Ужас в том, что для дилетантов не существует океана человеческого опыта, дающего фундамент осмысленным реформам, у них есть только убеждение в непогрешимости и реформаторский зуд. А классно-урочную систему, похоже, «заказали», и уже неважно, когда она создана и в чем заключается. Здесь как в анекдоте: Шаляпин не нравится, а представление о нем получено от исполнения его песен соседом.

Список литературы

1. Вайндорф-Сысоева М. Е. Методология как основа научного поиска / М. Е. Вайндорф-Сысоева, Л. П. Крившенко, Л. В. Юркина // Школьные технологии, 2011. — № 5. — С. 20–33.
2. Герцен А. Дилетантизм в науке [Электронный ресурс] / А. Герцен. — Режим доступа: http://vivovoco.astronet.ru/VV/PAPERS/HERZEN/DIL01.HTM (дата обращения: 23.03.2016).
3. Гонтмахер Е. Окно из Европы [Электронный ресурс] / Е. Гонтмахер. — Режим доступа: http://www.mk.ru/politics/2016/03/28/okno-iz-evropy.html (дата обращения: 23.03.2016).
4. Коменский Я. А. Великая дидактика / Я. А. Коменский. — М. : Наркомпрос, 1939. — 318 с.
5. Крившенко Л. П. Методология и методы научного исследования / Л. П. Крившенко, М. Е. Вайндорф-Сысоева, Л. В. Юркина. — М. : Изд-во МГОУ : Дион, 2007. — 54 с.
6. Крившенко Л. П. Педагогика : учебник и практикум / Л. П. Крившенко, Л. В. Юркина. — М. : Юрайт, 2015. — 364 с.
7. Юркина Л. В. Методы психологических и педагогических исследований / Л. В. Юркина. — М. : МИТХТ им. М. В. Ломоносова, 2006. — 32 с.

З. Ф. Крученкова, учитель
(г. Калуга)

Готовность учителей начальных классов к коррекционно-педагогической деятельности

Среди учащихся начальных классов общеобразовательных школ можно выделить детей с низким, не соответствующим возрастной норме уровнем речевого развития.

В работах многих исследователей [1; 2; 4] отмечается, что у значительной части детей младшего школьного возраста имеются отклонения в речевом развитии. Речевое недоразвитие зачастую является причиной того, что эти дети не усваивают программу общеобразовательной школы в полном объеме. Р. Е. Левиной, Л. Ф. Спировой и др. доказано, что 25–30 % учащихся с недостатками речи испытывают трудности в овладении

чтением и письмом. Они часто не имеют необходимого запаса практических языковых наблюдений, которые формируются у каждого нормального ребенка на протяжении дошкольного периода и впоследствии помогают в сложной познавательной работе, связанной с освоением грамоты и письма.

Изучая наиболее тяжелые речевые расстройства, Р. Е. Левина [2] выделила и описала такую категорию детей, у которых наблюдается недостаточная сформированность всех языковых структур. У детей данной группы в большей или меньшей степени оказываются нарушенными произношение и различение звуков на слух, недостаточно полноценно происходит овладение системой морфем, словарный запас отстает от нормы, оказывается недоразвитой связная речь. Такое системное нарушение у детей с первично сохранным интеллектом и нормальным слухом получило название общего недоразвития речи (ОНР) [1].

Традиционно в логопедии выделяют три уровня недоразвития речи. Первый уровень характеризуется отсутствием общеупотребительной речи. Второй уровень определяется как ее начатки. Третий — это уровень недоразвития лексики, грамматики и фонетики. Дети с первым, вторым и третьим уровнями развития речи обучаются в специальных классах для детей с речевыми нарушениями.

Однако в настоящее время в логопедии принято выделять еще одну категорию детей, речевое развитие которых оказывается за пределами вышеописанных уровней и определяется как четвертый уровень [4]. Такие дети на первый взгляд производят вполне благополучное впечатление, так как у них обнаруживаются лишь незначительные нарушения всех компонентов языка, которые обычно проявляются в процессе детального обследования. Поэтому дети с четвертым уровнем речевого развития, как правило, попадают в классы массовой общеобразовательной школы. Но уже в самом начале обучения в процессе овладения грамотой эти дети начинают испытывать серьезные трудности. В этой связи перед учителем начальных классов общеобразовательной школы встает серьезная проблема: чем и как он может помочь ребенку, имеющему низкий уровень речевого развития? Актуальность и важность этой проблемы сложно переоценить. Ведь если вовремя не прийти на помощь младшему школьнику с недоразвитием речи, не работать над коррекцией речевых дефектов и вторичных отклонений, не создать условий для спокойного и нормального обучения, то ребенок может замкнуться на своих трудностях, уйти в себя, в нем может появиться страх речи, страх отвечать на уроке. Недоразвитие речевой функции младшего школьника зачастую приводит к значительным сложностям в обучении чтению и письму, может явиться причиной стойких орфографических ошибок. Поэтому такой ребенок с первых дней обучения в школе попадает в разряд неуспевающих и закрепляется в этой роли.

Между тем практика посещения школ города Калуги, бесед с учителями начальных классов демонстрирует практически полную неинформированность педагогов по этой проблеме. Учителя стараются либо просто не замечать речевые расстройства детей в классе, либо отправить ребенка за помощью к логопеду или психологу, полностью освобождая себя при этом от участия в коррекции речевых дефектов ребенка младшего школьного возраста. Однако не во всякой школе имеются логопеды, но даже если устранением нарушений речи занимается логопед, учитель начальных классов должен работать во взаимосвязи с ним. В своей работе учитель начальных классов может применять следующие упражнения:

1. Игра «Угадай звук».

Задание 1. Какой одинаковый звук слышите в слогах *са, со, су, сы*?

(Дети называют звук *[с].*)

Задание 2. Если услышите звук *[р],* поднимите синий кружок, если *[р']* — зеленый.

(Произносятся слоги *ра, ри, ру, ро, рю, ре* и др.)

2. Игра «Магазин».

Задание: Незнайка пошел в магазин за фруктами, пришел в магазин, а название фруктов забыл. Помогите Незнайке купить фрукты, в названиях которых есть звук *[л'].* На наборном полотне выставляются предметные картинки: яблоки, апельсины, груши, мандарины, сливы, лимоны, виноград. Дети отбирают картинки, в названии которых есть звук *[л'].*

3. Игра «Поймай звук».

Задание: дети должны хлопнуть в ладоши, если в названном слове слышится звук *[с].* Называются слова «сова», «зонт», «лиса», «лес», «коза», «слон», «жук», «коса», «ёжик», «нос», «стакан».

4. Для определения места звука в слове (позиции) может использоваться **игра «светофор»**.

Если дети слышат заданный звук в начале слова, они поднимают красный кружок, в середине — желтый, в конце слова — зеленый.

Для закрепления функций фонематического анализа слова могут быть использованы следующие задания:

1. Составление слов различной звукослоговой структуры из букв разрезной азбуки: *сом, лиса, сон, сани, сосна, мост, весна, стол, суп, коса, каска, куст.*

2. Подбор слов, где заданный звук был бы на первом месте, на втором, на третьем; в начале слова, в середине, в конце слова. Например, *зонт – [з]* на первом, *изба – [з]* на втором, *музыка – [з]* на третьем; *робот — страна — мотор – [р]* в начале, середине и конце слова.

3. **Игра «Измени слово»**.

Задание: заменить согласный звук в середине или начале слова так, чтобы получилось новое слово *(маска — марка, банан — баран, лейка — рейка, кепка — репка).*

4. Придумать слова, используя слоги *ра, ру, ри, ря (ра — ракета, рама, барабан, пирамида; ря — моря, заря, коряга, порядок)*.

5. Из букв данного слова составить новые слова. Например, *картошка (карта, рак, шар, крот, рот, корка, кошка)*.

6. Преобразование слов: *дачка — качка — пачка — тачка — точка — почка — ночка — кочка*.

7. Получение новых слов путем перестановки звуков и букв.

Пила — липа, палка — лапка, кукла — кулак, волос — слово, карп — парк, ручка — круча.

8. Слова, где звуки расположены в обратном порядке (слова-перевертыши).

Нос — сон, кот — ток, лес — сел, дар — рад, сор — рос.

9. Слова-паронимы: *мал — мял, вол — вёл, лук — люк, почка — ночка, дачка — тачка*.

10. **Игра «Строители».**

Собираем и разбираем слова по звукам. Например, слово *баранка ([б], [а], [р], [а], [н], [к], [а])*. Затем дети сами по звукам разбирают предложенные слова.

11. **Игра «Какое слово лишнее?»** (*Соловей, сова, сорока,* ***ворона***; *шапка, шуба, шарф,* ***валенки***).

12. **Игра «Что в середине слова?»** Выделить гласный звук в середине слова (картинки: сад, сок, сыр, сом, рак, сор, дым, дом). Дети громко произносят слова, выделяя голосом гласный звук, и обозначают его символом или буквой.

Очень полезно использовать приемы интонационного выделения звука.

Протяжное длительное произнесение каждого звука в слове. Усиленное, многократное произнесение взрывных согласных:

— длительное произнесение только начального звука (*ссссом, рррука, мммак*);

— длительное произнесение согласного звука в конце слова (*маккк, суппп, токккк, коттт* – взрывные);

— произнесение взрывных в начале слова (*бббак, дддом, пппалка*);

— последовательное выделение каждого звука в слове (*лллиса, лииса, лиссса, лисааа*).

Список литературы

1. Беккер К. П. Воспитание правильного произношения у детей / К. П. Беккер. — М. : Медгиз, 1985.
2. Левина Р. Е. Нарушение письма и чтения у детей с ОНР / Р. Е. Левина. — М., 1997.
3. Левина Р. Е. Основы теории и практики логопедии / Р. Е. Левина. — М. : Просвещение, 2000.
4. Филичева Т. Б. Дети с фонетико-фонематическим недоразвитием / Т. Б. Филичева. — М. : ГНОМ и Д, 2010.

Д. В. Кузнецов, соискатель
(г. Екатеринбург)

Проблема процесса самоопределения как новообразования старшего школьного возраста

В своем исследовании, посвященном рассмотрению целостного процесса самоопределения старшеклассников, мы исходим из самоопределения как новообразования данного возрастного периода. Развивающаяся личность в возрасте 15–16–17 лет оказывается перед онтогенетической необходимостью объединить неструктурированные, неотрефлексированные переживания, мысли, оценки о себе в единую систему. Так впервые в этом возрасте становится особенно значимой для личностного развития и реализации себя проблема самоопределения, актуализирующая вопросы: «Кто Я?», «Какой Я?», «Чего Я хочу?» — и требующая поиска ответов на них.

Понятие «возрастные новообразования» было введено в отечественную психологию Л. С. Выготским, исследовавшим критерии выделения того или иного возрастного периода, связанные с критериями определения конкретных эпох, возрастов развития личности. Он определил данное понятие как «...новый тип строения личности и ее деятельности, те психические и социальные изменения, которые впервые возникают на данной возрастной ступени и которые в самом главном и основном определяют сознание ребенка, его отношения к среде, его внутреннюю и внешнюю жизнь, весь ход его развития в данный период» [2, т. 4, с. 248]. Его последователи, и прежде всего Л. И. Божович, положили начало исследованию процесса самоопределения как новообразования старшего школьного возраста. Согласно теоретическим положениям Л. И. Божович, к юношескому возрасту возникает онтогенетическая необходимость решать вопросы о себе и своих стремлениях в ситуации ответственного выбора себя в разных аспектах развития, в том числе в профессиональном призвании, а именно: «...выбор профессии, поднятый на уровень самоопределения человека, может осуществиться только в результате сложнейших процессов анализа, как практических возможностей своей будущей деятельности, так и своих внутренних ресурсов — способностей, склонностей, знаний, навыков, характера. Он предполагает также умение принимать решения и действовать на основе сознательно принятого намерения, отнесенного к сравнительно далекому будущему» [1, с. 277].

Изучая современных старшеклассников, оказавшихся в значительно изменившихся условиях жизни и системы образования, мы следуем за Л. Н. Божович, И. В. Дубровиной, Е. С. Солдатовой. Например, И. В. Дубровина [3] рассматривает способность к самоопределению в качестве центрального новообразования в младшем юношеском возрасте и определяет составляющие этого феномена: сформированность самосознания, психологические структуры, ценностные ориентации, мотивационную

сферу, становление предпосылок индивидуальности. «Готовность к самоопределению, — пишет психолог, — предполагает формирование у старших школьников устойчивых, сознательно выработанных представлений о своих обязанностях и правах по отношению к обществу, другим людям, моральных принципов и убеждений, понимания долга, ответственности, умения анализировать собственный жизненный опыт, наблюдать за явлениями действительности и давать им оценку и пр.» [3, с. 10].

К важному в теоретическом и практическом отношении выводу пришла Е. Л. Солдатова [4]: самоопределение как новообразование является результатом успешного прохождения нормативного кризиса данного возраста. Само понятие «нормативный кризис» автор рассматривает, обращаясь к работам Л. С. Выготского, и описывает кризисный процесс через этапы открытия субъектом новой социальной ситуации развития, субъективного принятия новой системы отношений и включения личности в новую систему отношений [4, с. 69]. Соглашаясь с автором, мы акцентируем внимание на «социальности» процесса прохождения кризиса. Согласно Л. С. Выготскому, он протекает во взаимодействии личности с другими людьми. Основываясь на этом выводе, полагаем, что необходима и возможна психолого-педагогическая поддержка старшеклассников в процессе самоопределения.

Эта идея имеет теоретико-методологическое обоснование в концепции психолого-педагогического сотрудничества, разработанной в трудах отечественных исследователей, начиная с Л. С. Выготского, его культурно-исторической теории развития высших психических функций (В. В. Бойко, И. В. Жижина, Э. Ф. Зеер, И. С. Кон, В. Ф. Сафин и др.). Он раскрыл культурно-историческую природу человеческой психики, которая формируется благодаря взаимодействию со средой, другими людьми. Признавая роль среды, акцентируем внимание на его формулировке общего генетического закона культурного развития: «...всякая функция в культурном развитии ребенка появляется на сцене дважды, в двух планах, сперва — социальном, потом — психологическом, сперва между людьми, как категория интерпсихическая, затем внутри ребенка, как категория интрапсихическая. Это относится одинаково к произвольному вниманию, к логической памяти, к образованию понятий, к развитию воли...» [2, т. 3, с. 145].

Полагаем, что приведенная мысль Л. С. Выготского ориентирует нас на рассмотрение процесса самоопределения в старшем школьном возрасте, требующем умения «понять и помочь». В своей опытно-экспериментальной работе мы решали две задачи: выяснить, насколько актуален процесс самоопределения у современных старшеклассников, и теоретико-методологические основы и практику психолого-педагогической поддержки в старшем школьном возрасте. На двух этапах исследования в 2013/14 и 2015/16 учебном году приняли участие 258 старшеклассников 15–16–17 лет, учащихся трех разнотипных общеобразовательных

школ г. Екатеринбурга (Специализированный учебно-научный центр УрФУ, гимназия № 35, школа № 167 на окраине города), общеобразовательной школы № 21 пос. Лосиный Свердловской области, а также Аграрного колледжа г. Красноуфимска. Разнотипные учреждения были выбраны с целью исследования процесса самоопределения в различных социокультурных и образовательных условиях. Диагностическими инструментами были блок взаимодополняющих методик: тест оценки развития уровня рефлексии А. В. Карпова, тест ценностных ориентаций М. Рокича, метод мотивационной индукции (ММИ) Ж. Нюттена и тест смысложизненных ориентаций (адаптированная Д. А. Леонтьевым версия теста «Цель в жизни» Дж. Крамбо и Л. Махолика), а также разработанный нами опросник, содержащий 40 утверждений для оценки сформированности разных аспектов самоопределения — личностного, гендерного, гражданского и профессионального.

Результаты, полученные нами на констатирующем этапе исследования, показали, что целостное самоопределение является актуальным для всех испытуемых, это подтвердило тезис об онтогенетической необходимости самоопределения в старшем школьном возрасте. Вместе с тем мы увидели различия между некоторыми группами в аспектах самоопределения. Например, различия в первом периоде исследования (2013) между старшеклассниками пос. Лосиного и общеобразовательных учреждений г. Екатеринбурга в отношении гражданского и профессионального аспекта, во втором периоде исследования (2015) различия в личностном аспекте самоопределения между учащимися колледжа и старшеклассниками школ Екатеринбурга.

Формирующий этап исследования заключался в реализации разработанной нами среднесрочной программы психолого-педагогической поддержки, основными целями которой были: развитие таких аспектов самоопределения, как личностный, гендерный, гражданский, профессиональный; выявление иерархии ценностных ориентаций (ценности-цели и ценности-средства), временной перспективы; рефлексия мотивационной сферы. Реализация поддержки осуществлялась на занятиях, включающих дискуссии, тренинг, специально разработанные нами тетради. Наличие изменений в зависимых переменных после проведения программы, согласно гипотезе, мы связывали с эффектом психолого-педагогической поддержки. Значимые различия и тенденции, полученные по результатам формирующего этапа исследования, доказывают продуктивность психолого-педагогической поддержки процесса самоопределения. Так, по аспекту личностного самоопределения показатели в экспериментальной группе стали выше, чем в контрольной. Произошел статистически значимый рост мотивационных стимулов, связанных с активностью субъекта. Была выявлена большая наполненность объектами временной перспективы и мотивационной сферы.

Другой вывод, к которому мы пришли, — затрудненность процесса самоопределения для современных старшеклассников, поэтому его пролонгированность.

Так, важным вопросом становится возможность поддержки процесса самоопределения в образовании, и тогда речь идет о своевременной квалифицированной психолого-педагогическая помощи старшеклассникам, сотрудничестве с ними в вопросах взросления.

Список литературы

1. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. — СПб. : Питер, 2008. — 398 с.
2. Выготский Л. С. // Собр. соч. : в 6 т. — М. : Педагогика, 1982–1984.
3. Дубровина И. В. Формирование личности старшеклассника / И. В. Дубровина. — М. : Педагогика, 1989. — 168 с.
4. Солдатова Е. Л. Структура и динамика нормативного кризиса перехода к взрослости : монография / Е. Л. Солдатова. — Челябинск : Изд-во Южно-Урал. гос. ун-та, 2007. — 221 с.

М. Е. Кульпединова, к. пед. н., с. н. с.
(г. Москва)

Педагогические ресурсы воспитания в детском общественном объединении

Сегодняшний заказ общества и государства на «воспитание патриотично настроенной молодежи с независимым мышлением, обладающей созидательным мировоззрением, профессиональными знаниями, демонстрирующей высокую культуру, в том числе культуру межнационального общения, ответственность и способность принимать самостоятельные решения, нацеленные на повышение благосостояния страны, народа и своей семьи» объективно и на самодеятельных началах выполняет общественное движение детей [3, с. 4–19].

Рассмотрим некоторые возможности реализации выдвинутых в Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года [4] позиций о поддержке общественных объединений в сфере воспитания, привлечении детей к участию в социально значимых познавательных, творческих, культурных, краеведческих, спортивных и благотворительных проектах, в волонтерском движении.

В связи с этим отметим два позитивных момента. Во-первых, признание на государственном уровне значимости общественных объединений как социальных институтов воспитания, о чем также свидетельствует указ Президента РФ от 29 октября 2015 года № 536 «О создании Общероссий-

ской общественно-государственной детско-юношеской организации “Российское движение школьников”», во-вторых, рассмотрение волонтерской (общественной, добровольческой) деятельности как средства решения современных воспитательных задач.

По данным социологического исследования 2013 года, проведенного С. Н. Майоровой-Щегловой, россияне старше 17 лет (75 %) готовы участвовать в общественно полезной деятельности бесплатно или за символическую плату, а некоторые (48 %) уже имеют опыт такого участия. Оценка мнения родителей подростков Москвы и Московской области относительно участия их детей в благотворительной деятельности выявила, что 80,7 % опрошенных считают, что дети 10–15 лет могут участвовать в волонтерской работе, 5,3 % высказались против такой работы, 10 % затруднились с ответом. На вопрос анкеты: «Кто может организовать волонтерскую деятельность детей?», выбрав одну из предложенных позиций, большинство респондентов (42 %) указали детскую общественную организацию. В качестве трех наиболее предпочтительных видов добровольной, волонтерской деятельности, в которых могли бы участвовать дети, опрошенные родители выбрали следующие: заботу, помощь старым людям (48,9 %), участие в массовых мероприятиях (соревнования, концерты) (38,7 %), заботу о природе города (34,3 %) [2, с. 86–88].

Сегодняшние детские общественные объединения — это конкретные дети и взрослые люди, добровольно объединившиеся для участия в совместных делах во имя процветания нашей Родины, утверждения добра и справедливости. По своей природе воспитание в детском общественном объединении трактуется нами как самореализация его субъектов в создании равноправных и равновозможных условий востребованности и использования личностного потенциала в процессе социального творчества. Его ведущей целью является, прежде всего, социальное развитие личности.

Сам факт добровольного вхождения ребенка в общественное объединение есть проявление и показатель выбора им пространства для самореализации. И жизнедеятельность объединения должна помочь ему оправдать (подтвердить) свой выбор и дать возможность испытать чувство удовлетворения от самореализации. Поэтому наряду с общими принципами воспитания — гуманизации, природосообразности, культуросообразности, сотрудничества — мы особо выделяем принцип развития, реализация которого в общественном объединении обусловливает специфические принципы: субъектности, востребованности, успешности, следование которым ведет к достижению воспитательной цели объединения.

Особенности реализации принципов воспитания в детском общественном объединении заключаются: в частоте и содержательном разнообразии межличностных контактов в системе взаимодействий, что обусловливает наполненность жизнедеятельности в объединении многообразием реальных ситуаций взаимообмена, личностных проявлений, взаимовлияний

(при этом передача всего осуществляется преимущественно «от сердца к сердцу», а не из головы в голову); в реальном наличии субъектности членов объединения, возможности выбора желаемого содержания/направления социально ориентированной деятельности; в возможности овладения членами объединения организационными навыками и способами совместной деятельности в разных ее формах; в участии в проектировании социальных проектов, проявлении инициативы и принятии ответственности, смене реализуемой в ходе нее своей роли; в разнообразии личностных потенциалов состава объединений и социально-педагогического потенциала среды (социума), в которой они функционируют.

В современных условиях личностной и социальной ориентации деятельности многих детских общественных объединений проблема реализации и обогащения в них субъективного, в том числе социокультурного, опыта детей успешно решается в тех случаях, когда жизнь объединения строится, с одной стороны, на организационных принципах самоорганизации, самодеятельности и самоопределения (отдельной личности и всего объединения), с другой — на указанных выше принципах воспитания (субъектности, востребованности, успешности), которые в своей совокупности определяют протекание процессов саморазвития и развития, создание условий, когда «могу» и «хочу» ребенка не противоречат друг другу.

Традиционным совместным делом областной общественной организации «Курский союз детских и пионерских организаций» и московской Региональной детской общественной организации «Отряд Надежда» стало стартовавшее в 2009 году проведение межрегиональной добровольческой акции «Нести добро и радость людям». В ней, как правило, участвуют ветераны Великой Отечественной войны и труда, воспитанники социальных приютов, дети, находящиеся на лечении, взрослые и дети, проходящие оздоровление в санаториях и реабилитационных центрах, обучающиеся организаций профессионального образования[1].

Содержание акции предусматривает благотворительные гала-концерты «Отряда Надежда» в городах и районах Курской области, творческие встречи курян и москвичей в детских общественных объединениях, экскурсии по Курской области. Созданный в 1960 году «Отряд Надежда» сегодня — это уже целая страна, нацеленная на благо окружающих людей. И здесь в состоянии социального партнерства постоянно находятся все — люди разных возрастов, разных общественных положений, разных профессий, разного мироощущения. Ведь что есть социальное партнерство? Это не просто сотрудничество двух и более общественных структур или групп людей. Ключевое слово — «социальное»: это когда люди живут в одном сообществе и все вместе, понимая друг друга с полуслова, оказывают по-

[1] [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://www.upo-fco.ru/video/itemlist/user/543-kurskiysoyuzdetskihipionerskihorganizatsiy (дата обращения: 12.04.2016).

мощь окружающим, создавая вокруг атмосферу добра и радости. И все это получается естественно [5, с. 49].

«Покидая отряд и выходя во взрослую жизнь... вчерашние воспитанники, обращаясь на дне рождения отряда... к многосотенному залу друзей и родителей, демонстрируют человеческую и гражданскую зрелость... “Я научился жить среди людей, чувствуя боль и радость каждого...”; “Я многое научился делать своими руками, и я не пропаду...”; “Мыслить, говорить по делу, чувствовать — теперь это мое богатство...”; “Я теперь могу все! Я — Человек!” Такой результат возможен только тогда, когда созданы условия, помогающие растущему человеку определиться в своих пристрастиях и реализовать свои способности, когда он встречает со стороны взрослых понимание и готовность поддержать его в этом, когда родители уважают то, чем он занимается. Тогда маленький человек развивается и живет интересной жизнью» [5, с. 52–53].

В совместных делах, построенных по принципу «мы — вместе», осуществляется развитие мотивации общественной деятельности, целеполагания, самосовершенствования, соучастия, стимулируется становление самостоятельности, ответственности, уверенности в своих возможностях не путем накопления знаний, а, главным образом, через сопереживание, освоение опыта совместной созидательной деятельности. Показательно, что такие действия являются нормой для представителей сегодняшнего, как теперь принято называть, цифрового поколения.

Воспитание, осуществляемое в объединении, есть восприятие, передача, осознание (хотя это не всегда имеет место на начальном этапе воспитательного процесса), принятие социокультурного опыта другого (образа мира, ценностей, жизненных смыслов, способов общения и деятельности, самопроявления и самореализации, системы отношений: к себе, к людям, к действительности и др.). Этим характеризуется взаимовлияние взаимодействующих субъектов. Результативность воспитания зависит также и от меры значимости для ребенка той общности, в рамках которой он взаимодействует с другими.

Исходя из идеи Л. С. Выготского о социальной ситуации развития как «системе отношений между ребенком данного возраста и социальной действительностью», как «исходном моменте» для всех динамических изменений, происходящих в развитии в течение конкретного возрастного периода и определяющих «целиком и полностью те формы и тот путь, следуя по которому ребенок приобретает новые и новые свойства личности, черпая их из социальной действительности» [1, с. 258–259], выделим положения, которые могут служить ориентирами в решении задач воспитания в общественном объединении.

Воспитание в общественном объединении — это организация не только и не столько самых разнообразных мероприятий, это организация главным образом взаимодействий в системах «ребенок — ребенок», «дети —

дети», «ребенок — взрослый», «дети — взрослые», возникающих (и предусматриваемых) в процессе совместной деятельности в объединении и за его пределами.

Отсюда следуют три важных требования, которыми необходимо руководствоваться в организации деятельности объединения, обеспечивающей воспитательный результат.

1. Целенаправленное планирование создания микросистем взаимодействий, педагогический потенциал которых усиливается привлекательностью для детей их состава — возрастного (ровесники, младшие, старшие, взрослые, разновозрастной) и личностного (индивидуальности, лидеры, успешные), с которыми ребенок хотел бы отождествлять себя и которые могли бы оказывать на него позитивное влияние возможными контактами, стилем отношений, общения, позициями и ролями.

2. Педагогическое содействие тому, чтобы каждая из взаимодействующих сторон могла стать источником преобразовательных (конструктивных) влияний, обогащающих личностные потенциалы. Поэтому столь важно установить в пространстве фронтального взаимодействия координаты (содержание, отношение, результат) личностных взаимодействий.

3. Создание (инициирование, проектирование) как можно чаще ситуаций, обусловливающих необходимость проявления ребенком (и взрослым также) субъектной позиции (выявление собственных целей, отстаивание личных позиций, анализ и самоанализ, оценка и самооценка, проявление умений устанавливать нужные контакты, находить в общем деле точки пересечения интересов, мотивов, наложения (слияния) опыта, распределение и координация действий).

Условия выполнения данных требований предопределяют обеспечение добровольности включения детей в предлагаемую и выбираемую ими деятельность, уверенности в возможности выбора средств ее осуществления.

Список литературы

1. Выготский Л. С. // Собр. соч. : в 6 т. Т. 4. — М. : Педагогика, 1984.
2. Майорова-Щеглова С. Н. От тимуровца — к волонтеру: родители о благотворительной деятельности школьников / С. Н. Майорова-Щеглова // Воспитание в школе. — 2015. — № 1. — С. 85–89.
3. Основы государственной молодежной политики Российской Федерации на период до 2025 года : утв. Распоряжением Правительства РФ от 29 ноября 2014 г. № 2403-р // Вестник Моск. образования. — 2015. — № 12. — С. 4–19.
4. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года : утв. Распоряжением Правительства РФ от 29 мая 2015 г. № 996-р // Российская газета. — 2015. — 8 июня.
5. Штейнберг Е. Б. «Надежда» несет свет в сердце... / Е. Б. Штейнберг // Люди для людей (по материалам конкурса публикаций в местной прессе города Москвы). — М., 2012.

Г. Г. Ларин, чл.-корр. АПСН
(г. Шахты)

От одаренного ребенка — к одаренному взрослому: некоторые аспекты воспитания творческой личности

Весьма часто звучащая в наши дни квазиафористическая фраза: «Люди не рождаются кем-то, а становятся таковыми» — отнюдь не хрестоматийна, хотя она известна сегодня практически всем и каждому. Одна из наиболее популярных ее вариаций: «Гениями не рождаются, гениями становятся». Однако, если всерьез задуматься, подобная сентенция вовсе не бесспорна, ведь иногда дети демонстрируют подлинную гениальность фактически с младенческих лет, и тогда столь одаренных ребят называют вундеркиндами и, как правило, прочат им блестящее будущее. Откуда же берутся таланты? Эту вопросительную инвективу по праву можно отнести к разряду риторических, поскольку в перманентных научных спорах биологов, психологов, социологов и даже экстрасенсов, уже не одно десятилетие обсуждающих феномен вундеркиндов (то есть «чудо-детей», или «детей индиго» — согласно аналогичному термину, введенному популярным на Западе экстрасенсом Н. Э. Тэпп в современный лексикон еще в 1982 году), рано или поздно все сводится к главному вопросу: «Гениями рождаются или становятся?». При этом приводятся многочисленные биологические, психологические, социологические и даже экстрасенсорные аргументы и веские доводы для подтверждения именно своей научной позиции. И действительно, насколько важна наследственность и насколько — внешние факторы? Станет ли ребенок гением, если получил так называемый нужный ген от далекого предка, или же необходимо лишь так называемое правильное воспитание? Впрочем, в XXI веке при стремительном развитии генетики, психологии, социологии подавляющая часть спорщиков давным-давно примирились между собой: наследственные и внешние факторы были признаны равнозначными и слишком тонкими, чтобы отличить одни от других. Однако все представители этих научных дискуссий солидаризируются в одном: выявление дарований в раннем возрасте, их развитие в школе и впоследствии — такова задача всей жизнедеятельности старших генераций [4].

Но следует подчеркнуть, что даже фантасты не в состоянии представить себе, на что способны дети. На эту специфическую «детскую» особенность указывал в свое время выдающийся разработчик культурно-исторической теории в отечественной и мировой психологии Л. С. Выготский (1896–1934) [2]. Несомненно, что талантливым детям нужна особая забота, так как отсутствие дополнительных благоприятных условий в развитии способностей ребенка, обладающего незаурядным мышлением, богатым воображением, способностью отделять главное от второстепенного, пагубно сказывается на проявлении личности этого ребенка. Образование и воспитание должны быть

организованы таким образом, чтобы на разных их стадиях проявлялись дарования развивающейся неординарной личности [5]. Начиная с великого швейцарского воспитателя И. Песталоцци прогрессивные педагоги трудятся над созданием такой образовательной системы, которая позволила бы раскрыть главный талант в любом ребенке и помогла бы гармонично развить все задатки полноценного человека: интеллектуальные, физические, нравственные.

Нынешняя эпоха не является исключением, ибо мировым трендом в образовании на обозримое будущее становится «креатив» («креативность»), о чем было заявлено на крупнейшем ежегодном международном образовательном саммите WISE (World International Summit for Education) в г. Дохе (Катар) в 2014 году. В частности, по утверждению эксперта Лаборатории инноваций Гарвардского университета Т. Вагнера (США), «сейчас налицо потребность в людях, которые способны придумать что-то новое, открыть новые возможности и принципиально новые пути решения проблем». Ему вторит руководитель международного фонда CCE (Creativity, Culture and Education) П. Коллард (Великобритания): «Мир сейчас нуждается не в тех, кто ищет работу, а в тех, кто создает рабочие места. Поэтому главное — воспитание в учащихся креативности...» (Московский комсомолец. 2014. 3–10 декабря. С. 10).

Кстати, в отечественной и зарубежной теории и практике воспитания по-прежнему до конца не выяснено, где должны обучаться одаренные дети: в специализированных школах (своеобразных «заповедниках талантов») или же в обычных? С одной стороны, именно специализированные учебно-воспитательные заведения выступают неким гарантом особой заботы и внимания (можно, например, вспомнить выдающихся выпускников Царскосельского лицея А. С. Пушкина, А. А. Дельвига и мн. др. или же знаменитого выпускника Нежинской гимназии Н. В. Гоголя). Но, с другой стороны, шанс попасть туда невелик. Значит ли это, что непринятым в такую школу придется поставить крест на своих способностях? Нет, разумеется (об этом могут свидетельствовать примеры, связанные с творческим становлением и развитием великих самородков Т. Г. Шевченко, А. М. Горького и мн. др., не обучавшихся в упомянутых выше элитарных учебных заведениях) [6].

На наш взгляд, создание в марте 2013 года по инициативе и под личным контролем Президента РФ В. В. Путина Всероссийского образовательного центра для одаренных детей «Сириус» в Имеретинской долине (г. Сочи) — своеобразная попытка расставить все точки над «i» в давнем стремлении человечества к эффективному решению проблем, связанных с диагностикой, формированием, развитием, поддержкой человеческих талантов. По утверждению главы Российского государства, «само название — центр для одаренных детей — как раз говорит о том, что туда будут попадать дети, которые достигли более значимых по сравнению со своими сверстниками результатов. Дети, которые обладают лучшими знаниями и талантами в той или иной области... которые уже показали выдающиеся

успехи в искусстве (это балет, живопись, академическая музыка), естественных науках (математика, химия, физика, биология) и спорте (хоккей и фигурное катание)...» [1, с. 2]. Президентская инициатива, уже практически реализуемая на протяжении последнего трехлетия, направлена на максимальное использование креативного потенциала нынешнего поколения 10–17-летних, сила которых, по словам В. В. Путина, «в способности мыслить свободно, предлагать нестандартные решения» [3, с. 2]. Особенно хорошо, по мнению Президента России, «что вместе будут учиться ребята из разных областей — искусство, наука, спорт», и это, в свою очередь, «приведет к тому, что они обогатят друг друга, будут свои таланты умножать знаниями и незаурядными способностями из других сфер» [1, с. 2].

Все это, безусловно, замечательно. Но что ждет тех, кто по достижении установленного для воспитанников «Сириуса» возрастного максимума (то есть после 17 лет) покинет образовательный центр для одаренных детей? Ведь соответствующего специализированного заведения для «одаренных взрослых» пока не существует, а в вузах и ссузах по-прежнему зачастую не знают, что делать с бывшими «одаренными детьми», ибо образовательные программы разработаны с ориентировкой на так называемого среднего студента, и поэтому талантливых приходится обучать так же, как и всех остальных (Московский комсомолец на Дону. 2008. 23–30 июля. С. 15). Иными словами, в подобных реалиях не всякий «одаренный ребенок» впоследствии сможет стать «одаренным взрослым» самостоятельно, без чьей-либо помощи и без понимания того, как этого можно достичь. Полагаем, в первую очередь здесь необходимо экстренное научное и научно-методическое программирование. В противном случае, без обеспечения принципа перманентности, непрерывности процессов работы с талантливыми индивидами (то есть без поддержания неразрывности процессуальных звеньев в цепи «одаренный ребенок» — «одаренный взрослый») все благие намерения окажутся тщетными.

Список литературы

1. Владимир Путин — юным россиянам: «Вы можете, обязаны и будете побеждать» // Комсомольская правда. — 2015. — 2 сент.
2. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л. С. Выготский. — М. : Просвещение, 1967.
3. Для кого постарался Владимир Путин? // Аргументы и факты. — 2015. — 27 мая – 2 июня.
4. Ларин Г. Г. Некоторые аспекты работы воспитателя по выявлению и развитию творческих способностей детей / Г. Г. Ларин // Воспитание и развитие личности в обновляющейся системе образования : материалы к всерос. науч.-практич. конф. — Ростов-на-Дону, 1993. — Вып. 1. — С. 88–91.
5. Ларин Г. Г. Оптимизация модели общеобразовательной школы как базы социализации творческой молодежи в рабочей среде / Г. Г. Ларин. — Ростов-на-Дону : ГинГо, 1998. — 21 с.
6. Ларин Г. Г. Социология творческой личности : монография / Г. Г. Ларин. — Таганрог : Изд-во Кучма Е. А., 2003. — 31 с.

Л. И. Ларионова, д. психол. н., профессор
(г. Москва)

Роль учителя в воспитании одаренных детей

Проблема воспитания одаренных детей в настоящее время чрезвычайно актуальна. Характеризуя современную социальную жизнь в России, необходимо отметить, что многолетняя кризисная ситуация негативно отражается на образовательном и интеллектуальном уровне страны. В сложившейся ситуации выявление, поддержка, воспитание одаренных детей как носителей «золотого» интеллектуального генофонда страны должны стать приоритетными задачами государства и общества в целом.

В своих исследованиях одаренности мы стоим на позициях культурно-исторической психологии Л. С. Выготского. Опираясь на эту парадигму, мы разработали модель одаренности, которая представляет собой структуру одаренности и систему культурно-психологических факторов ее развития, включающую макроуровень (уровень страны), мезоуровень (региона), микроуровень (семьи, коллектива, учителя) [4].

Учитель играет важную роль в развитии одаренного ребенка. Культурно-историческая психология отводит взрослому (учителю) роль посредника между ребенком и культурой. По мнению представителей культурно-исторической психологии — А. Г. Асмолова [1] и других ученых, посредничество является одной из функций взрослого в процессе воспитания ребенка.

Вместе с тем разные типы совместной деятельности ребенка и взрослого порождают разные способы усвоения культуры, по-разному сказываются на психическом развитии ребенка. В современном обществе существуют по крайней мере три основных типа совместной деятельности и три соответствующих им способа усвоения культуры. Подробное их описание дано В. Т. Кудрявцевым [3].

Репродуктивный тип совместной деятельности строится на инструктивно-исполнительских началах. Взрослый предстает перед ребенком как носитель социально заданной суммы ЗУНов (знаний, умений, навыков), которую ребенок должен усвоить путем копирования и подражания при контроле со стороны учителя. В. Т. Кудрявцев пишет, что в этом типе совместной деятельности «...невозможно разглядеть источники духовного развития ребенка. Прежде всего, потому, что в границах его нет места общению ребенка со взрослыми. Между ними не устанавливается общности, а, скорее, происходит “подравнивание” ребенка под взрослого. Поэтому термин “совместная деятельность” применим к выделенному типу взаимодействия весьма условно» [3, с. 147].

Второй тип совместной деятельности (*квазиэвристический*) на первый взгляд преодолевает очевидные ограничения первого. Образователь-

ное содержание внешне облекается взрослым в проблемную форму — приобретает вид разного рода задач, которые предлагаются ребенку. Но взрослый и тут сохраняет свою авторитарную позицию. Он по-прежнему остается «законченным» носителем суммы ЗУНов, хотя и приобретающей проблемный облик.

Третий, или *развивающий, тип* совместной деятельности принципиально отличается от первых двух. Образовательное содержание несет в себе существенный элемент открытой проблемности как для ребенка, так и для взрослого. В контексте третьего типа совместной деятельности становится возможным творческое приобщение ребенка к культуре. Здесь возникает ситуация неопределенности, для преодоления которой необходимо формирование способностей, ранее отсутствовавших у каждого из субъектов такой деятельности. Происходит постоянное «взаимоналожение» зон ближайшего развития друг на друга. Обогащение созидательного потенциала ребенка становится условием духовного роста, и наоборот. Благодаря этому между ними устанавливается подлинная социально-творческая общность. Для успешного развития и воспитания одаренных детей единственно эффективным является третий тип совместной деятельности с педагогом.

Один из известных специалистов по проблеме творчества, Е. Торренс [6], обнаружил, что те выдающиеся дети, которые работали с менторами, достигали большего, чем их столь же талантливые сверстники, у которых менторов не было. Как выяснилось, сотрудничество с менторами — лучший предсказатель творческих достижений, чем коэффициент интеллектуального развития (IQ) или другие традиционные критерии. Е. Торренс характеризует менторство как наиболее перспективную форму обучения детей с выдающимися способностями.

А. Г. Асмолов [1] достаточно точно раскрыл тонкий механизм развития одаренного ученика с помощью учителя. По его мнению, одаренность — это то, что существует между людьми, одаренностью надо кого-то одаривать, иначе она теряет свой сущностный смысл.

Между учителем и учеником разворачивается, проживается «роман духовного диалога» и «творческого дотягивания». Раскрывая суть духовного наставничества, А. Г. Асмолов пишет о том, что эти отношения запускают некоторые развивающие механизмы человека: «Например, механизм дотягивания — рост в зоне диалектического развития. Ученик, вступающий в диалог с Учителем, естественно, поначалу не понимает всего, идущего к нему от Учителя, но осколки слов и невербальные (неизреченные) смыслы западают в него незримо, продолжая внутренний путь развития в мире индивидуальности ученика. И чтобы дальнейший диалог между ними состоялся, ученик тянется в понимании и развитии, преодолевая личностные барьеры, полагаясь на собственную активность поиска и ведя свой внутренний диалог. Итогом этой духовной деятельности выступает понимание и нередко самораскрытие таланта. Преодолевая границы непосредственной ситуации

развития, ученик прорывается в собственное будущее. И диалог может продолжаться уже в ином качестве как сотворчество» [1, с. 673].

Другой важный развивающий момент отношений духовного наставничества заключается в том, что вера учителя в ученика раскрывает в последнем новые возможности, будущие, еще зримо не присутствующие качества. Причем вера учителя в одаренность ученика не просто раскрывает иные качества и возможности, но творит, «опережающе конструирует их».

К. Блага, М. Шебек [2], проанализировав литературу, посвященную ожиданиям учителя по отношению к ученику, пришли к заключению, что в определенных ситуациях ожидания учителя, безусловно, воздействуют на поведение учащихся.

Применяя шкалу личностных смыслов к проблеме личности учителя, М. Н. Миронова дает характеристику разных уровней развития личности учителя, влияющих на ученика [5, с. 48–50].

На *почти неличностном уровне* (автор называет его еще симбиотическим) учитель стремится к симбиозу с учениками и транслирует им все свои установки, как конструктивные, так и деструктивные. Авторитарный стиль учителя выражается в руководстве ребенком по своему усмотрению, вопреки детскому стремлению к самоутверждению, может быть связан с этим уровнем личности.

Эгоцентрический уровень выражается в получении учителем выгоды для себя, отношении к себе как к самоценности, а к другому — только как к средству для достижения своих целей. Ученики, препятствующие достижению этих целей, оцениваются как плохие, поэтому с ними необходимо бороться или устранять их из сферы своих жизненных интересов. Стремление к непродуктивному сверхконтролю также характерно для этого уровня. Доминирующий эгоцентрический уровень личности учителя является препятствующим фактором в развитии его самого и учеников.

На *группоцентрическом уровне* интересы коллектива для учителя выше интересов отдельного ребенка, ими можно пожертвовать; знания по учебному предмету ставятся выше интересов развития. Личная жизнь (своя и ученика) не является ценной и важной, учитель не видит в ней глубины, богатства и не может способствовать развитию индивидуальности ученика.

На *гуманистическом уровне* человек является индивидуальностью, которая понимается не столько как включенность индивида в систему общественных отношений, сколько как его выделенность. Для учителя каждый ученик неповторим. На этом уровне учитель не стремится к формированию и осуществлению педагогического воздействия, а сотрудничает и ведет диалог.

На *духовном уровне* идет поиск смысла жизни. Учитель видит в ученике равного себе партнера, а главную цель — в том, чтобы не навредить ему, помогать своевременно устранять препятствия на пути его развития.

Таким образом, учитель играет важную роль посредника в процессе воспитания, приобщения одаренного ребенка к культуре и развития его дара. Для успешной работы с одаренными учениками учитель должен находиться на духовном уровне развития.

Список литературы

1. Асмолов А. Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров: Психолог. Психопедагог. Психоисторик / А. Г. Асмолов. — М. : Институт практической психологии ; Воронеж : МОДЭК, 1996. — 768 с.
2. Блага К. Я — твой ученик, ты — мой учитель / К. Блага, М. Я. Шебек ; пер. с чеш. — М. : Просвещение, 1986. — 143 с.
3. Кудрявцев В. Т. Психология развития человека: Основания культурно-исторического подхода / В. Т. Кудрявцев. — Рига : Пед. центр «Эксперимент», 1999. — Ч. 1. — 160 с.
4. Ларионова Л. И. Культурно-психологические факторы развития интеллектуальной одаренности / Л. И. Ларионова. — М. : ИП РАН, 2011. — 320 с.
5. Миронова М. Н. Попытка целостного подхода к построению модели личности учителя / М. Н. Миронова // Вопросы психологии. — 1998. — № 1. — С. 44–53.
6. Torrance E. P. Assessing the further research of creative potential / E. P. Torrance, L. K. Hall // The Journal of Creative Behavior. —1980. — Vol. 14. — No 1. — P. 1.

И. Д. Лельчицкий, д. пед. н., профессор,
В. А. Ершов, к. пед. н., доцент
(г. Тверь)

Ведущие педагогические компетенции учителя в контексте его готовности к решению проблем воспитания в современных условиях

Обращение к проблеме ведущих педагогических компетенций учителя как воспитателя детерминируется необходимостью соответствия его профессиональной готовности императивам переживаемой нами действительности, объективно влияющей на характер жизнедеятельности современного растущего человека, и отвечает запросам недавно принятой Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года [5]. Актуализация миссии учителя в системе воспитания подрастающего поколения обусловлена его ролью и местом в решении задач формирования и развития человеческого капитала в современном социуме, характеризующемся как «развернутое» информационное пространство. Сегодня в русле, отвечающем динамике требований к совершенствованию и модификации общекультурных и профессиональных компетенций на рынке труда, процесс образования, причем не только в профессиональных образовательных организациях, но и в школе, все чаще связывают с

подготовкой растущего человека к выполнению социальной роли конкурентоспособного работника [1–4]. Охарактеризованный вектор в развитии образования, с одной стороны, отвечает настоящим и перспективным требованиям к его результатам, с другой — если и не прямо, то косвенно продуцирует риск дефицита внимания к системе «духовно-нравственных ценностей, сложившихся в процессе культурного развития России, таких как человеколюбие, справедливость, честь, совесть, воля, личное достоинство, вера в добро и стремление к исполнению нравственного долга перед самим собой, своей семьей и своим Отечеством» [5]. Тем самым высокие темпы технологического и научного развития, усиление конкуренции на рынке труда, идея «экономики знаний» в известной степени уводят на второй план духовно-нравственные смыслы образования, а следовательно, и его роль в воспитании современного растущего человека.

Одно из ведущих общих положений Стратегии развития воспитания указывает на необходимость учета особенностей развития современных детей. В связи с этим приоритетной является **компетенция педагогической современности**, что находит свое подтверждение в предупреждении К. Д. Ушинского о том, что «если воспитатель останется глух и нем к законным требованиям времени, то сам лишит свою школу жизненной силы, сам добровольно откажется от того законного влияния на жизнь, которое принадлежит ему, и не выполнит своего долга: не приготовит нового поколения для жизни, а оставит ей во всей ее пестроте, неурядице и часто безобразии довоспитывать воспитанников его несовременной школы» [9, с. 659].

Названная педагогическая компетенция призвана обеспечить конструктивное решение учителем задачи моделирования воспитательного пространства, в котором создаются условия для личностно-нравственного становления растущего человека, его непрерывного движения из настоящего в будущее. Следовательно, педагогическая современность учителя проявляется в его способности средствами своей профессии обеспечивать связь времен или непрерывность процесса воспитания и самовоспитания личности. Современный в педагогическом контексте воспитатель способен не только профессионально реагировать на сегодняшние вызовы жизни, он отличается готовностью прогнозировать их в перспективе завтрашнего дня.

Нельзя не вспомнить в связи с этим слова М. М. Рубинштейна, характеризующего деятельность учителя, которую «можно условно назвать... вневременным представительством...» [7, с. 14], и считающего, что у педагога «есть неотменимая миссия культурная, идущая дальше и глубже времени» [7, с. 98]. Уточняя свою мысль, М. М. Рубинштейн отмечал, что «нормальная школа и учитель, по существу, всегда направлены в будущее, а среда, в силу естественных условий борьбы за существование, всегда имеет тенденцию подчеркивать настоящее и держаться за него» [7, с. 152–153]. Следовательно, «учителю придется в той или иной форме, если он проникнут направлением на своих питомцев и их интересы, как

и на интересы культуры, бороться с окружающей средой, которая будет стремиться поглотить школу и учителя настоящим временем и его интересами» [7, с. 153].

Ведущее требование к учителю как воспитателю связано с наличием у него **коммуникативной компетенции.** В контексте изучаемой проблемы под коммуникацией мы понимаем процесс передачи информации от одного человека другому или между группами людей по разным каналам и при помощи различных коммуникативных средств (вербальных, невербальных и т. д.). Этот процесс может приобретать различные формы в зависимости от числа участников, социального контекста, целей участвующих сторон, используемых каналов, средств, стратегий и т. д. Исследователи выделяют различные модели коммуникации и соответственно структуры коммуникативного взаимодействия. В 1948 году американский ученый Г. Лассуэлл предложил модель коммуникации, на основании которой можно выделить следующие структурные элементы в виде вопросов: «кто говорит? с каким намерением? в какой ситуации? что сообщает? по какому каналу? кому сообщает? какие ресурсы использует? какую стратегию использует?» (цит. по: [6, с. 127–128]).

Особый интерес для нашего исследования представляют модели коммуникации, которые были предложены такими учеными, как К. Шеннон и У. Уивер, В. П. Морозов и др. [6], опираясь на которые в самом общем виде коммуникативный процесс можно описать следующим образом: отправитель (источник), цель которого заключается в том, чтобы оказать то или иное воздействие на получателя, передает определенное сообщение. Сообщение может быть закодировано с помощью вербальных и невербальных знаков, символов, содержащих те или иные смыслы. Получателю для понимания смысла передаваемого сообщения необходимо его раскодировать (декодировать). Коммуникация предполагает и обратную связь, благодаря которой отправитель убеждается, что сообщение дошло до адресата и соответствующим образом проинтерпретировано. Охарактеризованные модели свидетельствуют о том, что владение данной компетенцией имеет социокультурный смысл для ее носителей, что, несомненно, значимо для деятельности учителя.

В структуре коммуникативной компетенции учителя в контексте его готовности к решению воспитательных задач следует выделить: знание об особенностях коммуникативной культуры различных социальных групп, к которым принадлежат обучающиеся и их ближайшее окружение; способность определять особенности традиций коммуникации, складывающихся в субкультуре молодежной среды; навыки проектирования максимально адекватной индивидуальной коммуникативной деятельности в воспитательном пространстве школы, а также в среде социальных структур, в которые включены его воспитанники; опыт реализации коммуникативных умений в различных социокультурных общностях; опыт сравнения

коммуникативной культуры различных социальных групп; развитые личностные качества толерантности, открытости, уважительного отношения к иному, тактичность.

Среди ведущих компетенций учителя как воспитателя особое место занимает его **готовность к педагогической рефлексии**. Важно подчеркнуть, что непосредственно сам воспитательный процесс необходимо проектировать и реализовывать как рефлексивный процесс, обеспечивающий формирование у растущего человека способности к критическому мышлению, особенно в оценке собственных действий и поступков в ситуации возникающих затруднений при достижении поставленной цели. Владеющий данной компетенцией учитель в организации воспитательной деятельности приоритетно направляет педагогические усилия на актуализацию растущим человеком осознанной значимости в воспитании и самовоспитании, непрерывном саморазвитии относительно ценностно-нравственных образцов, содержащихся в культуре, опыте старшего поколения, а также в контексте перспективы будущего. Структура этой педагогической компетенции представлена такими элементами, как готовность учителя к возможному наличию «препятствий» во взаимодействии с растущим человеком, не позволяющих достигать проектируемых результатов в воспитательном процессе; центрирование учителя на поиск и определение причин возникших затруднений в собственных педагогических действиях; обращение к педагогической культуре, содержащей модельные образцы профессионального поведения воспитателя; критериальное проектирование новой модели организации воспитательного процесса.

Приоритетной представляется **когнитивная компетенция** учителя как воспитателя, предполагающая его соответствующие способности, определяемые феноменальными характеристиками воспитательной реальности. К ним прежде всего относятся следующие способности: учитывать не только педагогический, но и социальный, а также личностный контекст воспитательной проблемы; интерпретировать воспитательную ситуацию не только со своей точки зрения, как представителя педагогического сообщества, но и с позиции школьника. При этом важно подчеркнуть, что принципиальным для овладения когнитивной компетенцией является осознание учителем объективности дефицита понятий и категорий, составляющих его собственную педагогическую культуру как воспитателя в условиях постоянно меняющихся вызовов жизни, что обусловливает потребность в непрерывной когнитивной открытости. Когнитивная компетенция, включаемая в систему педагогических компетенций, имеет следующую структуру. Во-первых, педагогический опыт, обеспечивающий возможность эффективного восприятия, понимания и интерпретации происходящего в воспитательной среде. Необходимо подчеркнуть, что чем выше уровень развития когнитивной компетенции учителя, тем сложнее по составу и

строению его индивидуальный ментальный опыт и тем более субъективно богатой и в то же время объективной является продуцируемая в его сознании картина воспитательной реальности. Во-вторых, педагогический кругозор, представления учителя о воспитании во всем его многообразии. В-третьих, педагогическая гибкость в процессе восприятия и осмысления воспитательной реальности. В-четвертых, готовность к принятию необычной информации, например традиций и обычаев молодежной субкультуры. В-пятых, умение осмысливать педагогическое настоящее одновременно в терминах прошлого (причин) и в терминах будущего (последствий). В-шестых, способность выделять существенные, объективно значимые аспекты происходящего в воспитательном пространстве. В-седьмых, способность мыслить в категориях вероятного, прогнозировать варианты педагогического саморазвития, а также других ведущих субъектов воспитательного процесса (обучающиеся, их родители).

Императивы современного социума определяют актуальность наличия у каждого учителя **компетенции разрешения конфликтных ситуаций** [8, с. 90–91]. Конфликты чрезвычайно информативны и создают условия для коррекции личностных характеристик: ценностных ориентаций, привычек, взглядов и убеждений. Компетенция разрешения конфликтных ситуаций предполагает, что учитель использует сложившийся конфликт как продуктивное условие для личностно-нравственного изменения растущего человека. Представляются значимыми следующие элементы рассматриваемой педагогической компетенции: знание теоретических основ позитивного разрешения конфликтных ситуаций; способность игнорировать конфликтогены и занимать в конфликте позицию наблюдателя-исследователя; навык активного слушания; способность прогнозировать развитие конфликта и проектировать свою деятельность; опыт разрешения конфликтных ситуаций; ориентированность преподавателя на сотрудничество и открытость, на развитие; наличие у преподавателя таких личностных качеств, как толерантность, терпение, эмпатия, такт.

Предложенный вариант ведущих педагогических компетенций учителя как воспитателя открыт к критике, развитию, уточнению и дополнению.

Список литературы

1. Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2013–2020 годы [Электронный ресурс] : утв. Постановлением Правительства РФ от 15 апреля 2014 г. № 295. — Режим доступа: http://school564.ru/doc/2013/g-pr-razv.pdf (дата обращения: 21.03.2016).

2. Национальная доктрина образования в Российской Федерации [Электронный ресурс] : утв. Постановлением Правительства РФ от 4 октября 2000 г. № 751. — Режим доступа: http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=LAW;n=97368 (дата обращения: 21.03.2016).

3. О Концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2011–2015 годы [Электронный ресурс] : Распоряжение Правительства РФ от

7 февраля 2011 г. № 163-р. — Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_110982/ (дата обращения: 20.03.2016).

4. Об образовании в Российской Федерации : федер. закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://kubstu.ru/data/struct/0547/1-2.pdf (дата обращения: 25.03.2016).

5. Об утверждении Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 годы [Электронный ресурс] : Распоряжение Правительства РФ от 29 мая 2015 г. № 996-р. — Режим доступа: http://www.consultant.ru/law/hotdocs/43281.html (дата обращения: 28.03.2016).

6. Основы теории коммуникации : учеб. для вузов / под ред. М. А. Василика. — М. : Гардарики, 2005. — 615 с.

7. Рубинштейн М. М. Проблема учителя / М. М. Рубинштейн. — М. ; Л., 1927. — 173 с.

8. Толерантное сознание и формирование толерантных отношений (теория и практика) : сб. науч.-метод. ст. Моск. психол.-социал. ин-та / под ред. С. К. Бондыревой. — 2-е изд. — М. : Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та ; Воронеж : МОДЭК, 2003. — 367 с.

9. Ушинский К. Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии / К. Д. Ушинский // Собр. соч. : в 11 т. — М. ; Л., 1950. — Т. 8. — 774 с.

С. Л. Леньков, д. психол. н., профессор
(г. Москва)

Перспективные пути формирования профессиональной компетентности педагогов

Проблемы профессионализма, самореализации педагогов различных форм и уровней образования находятся в последние годы в фокусе внимания как отечественных, так и зарубежных ученых [1; 3; 5; 6; 7; 8]. Основная цель данного исследования состояла в выявлении перспективы формирования профессиональной компетентности инновационных педагогов. Актуальность связана с тем, что инновационное образование рассматривается нами как авангард, передовой отряд всей системы образования, призванный выполнять особую миссию по разработке и апробации принципиально новых педагогических методов и систем, обеспечивающих эффективный образовательный процесс в сложных условиях современного мира.

Методологический базис основания составил ряд развиваемых концептуальных оснований: субъектно-информационный подход к психологическому анализу профессиональной деятельности, концепции профессионализма и профессионального маргинализма [2; 3; 4; 6].

В современном образовании термин «инновация» используется наряду с множеством других, в разной степени близких к нему понятий

(новшество, реформа, оптимизация, модернизация и др.). Основная причина трудностей, с которыми сталкиваются педагоги и психологи, пытаясь концептуализировать понятие инновационного образования, состоит не в обыденно-языковой нечеткости, а в научной вариативности понятия инновации, сложившейся в историческом процессе его использования в качестве теоретического конструкта.

Подробный анализ понятий «инновация», «инновационное образование», «педагог инновационного образования» выполнен в наших работах [2; 4]. Под *инновационным образованием* мы понимаем ту часть современного образования, которая ориентирована на разработку, апробацию и внедрение новых образовательных методов и технологий, принципиально отличающихся от прежних; причем такое образование может включать и общепризнанную во всем мире коммерческую инновационную часть, представленную в профессиональном образовании, но несводимую только к ней [2, с. 163–164]. Соответственно *педагоги инновационного образования* представляют собой ту часть профессионального педагогического сообщества, которая реализует и развивает инновационное образование и в силу этого обладает глубокой психологической спецификой.

Магистральным путем изучения и формирования профессионализма педагогов, в том числе инновационных педагогов, стал в настоящее время компетентностный подход [5; 8]. В связи с этим в качестве одной из важнейших характеристик профессионализма инновационных педагогов целесообразно использовать понятие «профессиональная компетентность». В ходе исследования выявлена специфика профессиональной компетентности педагогов инновационного образования, состоящая в имманентной представленности в ее структуре ряда специфических компетентностей.

Компетентность позитивного профессионального маргинализма связана с имманентной для инновационного педагога выраженностью позитивного профессионального маргинализма [2], со стремлением постоянно идти вперед, выходить за регламентированные профессиональные рамки, соблюдая при этом требование «экологической валидности».

Компетентность баланса преемственности и изменчивости связана с важным, но малоисследованным аспектом проблемы профессионального развития инновационных педагогов, характеризующим соотношение, в котором в данном развитии должны быть представлены стабильность (преемственность, то есть в этом плане определенный *консерватизм профессионализма*) и изменчивость (*радикализм профессионализма*).

Компетентность кросс-культурного и технологического переноса имеет две взаимосвязанные составляющие. Первая из них — компетентность технологического переноса, состоящая в эффективной педагогической ассимиляции новых средств деятельности, информационных технологий, технических достижений и т. п. Подобные средства не становятся автома-

тически инновационными педагогическими методами или технологиями, не порождают таковые сами по себе, без дополнительных рефлексивных и целенаправленных усилий.

Вторая составляющая характеризует компетентность кросс-культурного переноса зарубежных аналогов образования и профессионального развития (методы, системы, технологии и т. д.), нередко существенно отличающихся друг от друга [6]. В силу этого прямой перенос в отечественное образование любых зарубежных моделей, показавших себя сколь угодно эффективными в иных культурно-исторических и социально-экономических условиях, является мероприятием рискованным, и прогнозирование таких потенциальных рисков должно быть заложено в планируемые реформы образования уже на стадии их проектирования.

Для практического формирования профессионализма педагогов инновационного образования должны быть созданы определенные условия (материальные, информационные, социальные, психологические и др.), которые выявлены и подробно проанализированы нами ранее [4]. При этом важно учитывать некоторые реальные ложные альтернативы развития профессионализма инновационного педагога, к которым относятся неинновационное повышение квалификации в рамках традиционного профессионализма и следование парадигме «менеджеризма» [3].

Действенные механизмы инновационного образования не могут быть созданы по частям, например: сначала — новые технологии обучения, лишь затем — соответствующая переподготовка педагогов и т. д. В силу этого конструктивным выходом могут стать комплексные экспериментальные инновационные образовательные проекты, предусматривающие подготовку инновационных педагогов, разработку инновационных методов, обеспечение инновационной техникой, социально-экономическую поддержку и т. д. При этом научная экспертиза, экспериментальная апробация, общественная экспертиза по отношению к подобным проектам должны быть поставлены на новый, подлинно инновационный уровень.

Важно также подчеркнуть возможность и необходимость дальнейшего содержательного развития компетентностного подхода. Среди многих педагогов и психологов бытует представление о том, что данный подход представляет собой некий законченный, полностью оформленный и готовый к практическому применению «рецепт», при этом еще и универсальный, культурно-инвариантный, годящийся сразу для всех стран. Это представление является не менее ошибочным, чем неприятие компетентностного подхода, отрицание его каких-либо достоинств и преимуществ. Необходимо взвешенное, рефлексивно-критическое отношение к нему. Например, некоторые зарубежные исследователи отмечают множество и достоинств, и недостатков компетентностного подхода в образовании, а главное — объективное наличие множества его существенно различающихся вариан-

тов, как методологических (например, поведенческого, функционального, когнитивного), так и национальных (например, реализуемых в США, Великобритании, Германии и т. д.). В связи с этим весьма симптоматичным выглядит вопрос, который, отмечая серьезные неудачи, имеющиеся в истории применения компетентностного подхода в образовании, задает нидерландский исследователь M. Mulder: «Мы делаем те же ошибки, что уже были совершены? Или мы умнее и используем эту концепцию в наше время более разумным способом?» [8, p. 22].

Таким образом, при определении перспективных путей изучения и формирования профессиональной компетентности педагогов инновационного образования нужно учитывать создание определенных благоприятных условий профессионального развития, потенциальные опасности «ложных альтернатив» такого развития, возможность содержательного развития компетентностного подхода на основе достижений отечественной педагогики и психологии. В частности, перспективными в плане изучения профессиональной компетентности педагогов инновационного образования представляются такие методологические подходы к изучению профессиональной деятельности и профессионализма, как психолого-антропологический (В. И. Слободчиков), метасистемный (А. В. Карпов) и ресурсно-стилевой (В. А. Толочек).

Список литературы

1. Бондырева С. К. Отношение к себе в своей роли педагога на пути к самореализации / С. К. Бондырева // Мир психологии. — 2013. — № 3. — С. 170–176.
2. Леньков С. Л. Профессионализм и профессиональный маргинализм педагогов инновационного образования / С. Л. Леньков // Новое в психолого-педагогических исследованиях. — 2014. — № 1. — С. 152–175.
3. Леньков С. Л. Профессиональное развитие: на перепутье эпох, культур и парадигм / С. Л. Леньков, Н. Е. Рубцова // Современные тенденции развития психологии труда и организационной психологии. — М., 2015. — С. 64–73.
4. Леньков С. Л. Психологические условия профессионального развития педагогов инновационного образования / С. Л. Леньков // Новое в психолого-педагогических исследованиях. — 2015. — № 3. — С. 183–197.
5. Равен Д. Компетентность, образование, профессиональное развитие, психология и социокибернетика / Д. Равен ; пер. с англ. // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия «Педагогика, психология». — 2014. — № 2. — С. 170–204.
6. Рубцова Н. Е. Психолого-педагогические модели профессионального становления: кросс-культурный анализ / Н. Е. Рубцова, С. Л. Леньков // Человек и образование. — 2015. — № 1. — С. 123–128.
7. MacBeath J. Future of Teaching Profession / J. MacBeath. — Cambridge, UK : Education International Research Institute : University of Cambridge, 2012. — 112 p.
8. Mulder M. The concept of competence: blessing or curse? / M. Mulder // Innovations for Competence Management / ed. by I. Torniainen et al. — Lahti, 2011. — P. 11–24.

Ю. В. Лопухова, д. пед. н., доцент
(г. Самара)

Воспитание как приобщение студентов к ценностям

Воспитание — одна из основных категорий педагогики, общепринятого определения которой до настоящего времени нет. Одно из объяснений тому — многоаспектность воспитания. В данной статье делается попытка конкретизировать научное представление о воспитании.

Не приводя многочисленных определений категории воспитания, мы акцентируем внимание на таких аспектах явления воспитания, которые позволят понять, почему в нашей работе речь идет о воспитании как приобщении к ценности. (Заметим, что многочисленные определения категории «воспитание» приведены, а затем и осмыслены в нашей работе «Воспитание как движение, превращающее возможное в действительное» [1].)

Анализ современной научной литературы показывает, что в предлагаемых учеными вариациях значений категории «воспитание» [2, с. 39; 3, с. 5; 4, с. 10–11; 5, с. 15; 8, с. 49; 11, с. 18; 12, с. 14; 13, с. 28] отражаются социокультурный и аксиологический аспекты воспитания как общественного явления, а содержание данного понятия раскрывается в терминах культурологии, аксиологии, гуманистической педагогики. Это во-первых. Во-вторых, ученые подходят к анализу категории «воспитание» с достаточно широких философских позиций. Благодаря философскому анализу категории «воспитание» стало возможным появление новых научных представлений о воспитании, источником которых являются изменяющийся социокультурный контекст жизни общества, переориентирующегося на адекватные ценности, духовный и нравственный опыт общества, опыт ученого, педагога, человека. Этот опыт, воспроизводимый в обобщенном виде, есть рассуждения ученого о воспитании в его (опыта) приложении к социальной и педагогической действительности. В этом опыте рассуждений о явлении воспитания представлены и результаты выбора ученым ориентиров познавательной, практической деятельности, которые задаются социально, описываются философско-этически, культурологически, а достигаются в педагогически целесообразной деятельности.

При уточнении содержания категории «воспитание» мы исходим из того, что воспитание в современном его значении отражает ракурс жизненных проблем, с какими столкнулось наше общество, решать которые предстоит и педагогической науке, и педагогической практике. Мы раскрываем смысл воспитания исходя из заключенных в нем культурологических и аксиологических аспектов, где культурологический аспект воспитания (передача опыта мировой культуры, восхождение по ступеням культуры и т. д.) не только дополняется аксиологическим аспектом, но и, будучи неразрывно связанным с аксиологическим аспектом, сочетается с ним.

Передача социального опыта и мировой культуры как одно из значений воспитания в понимании Н. В. Бордовской и А. А. Реана связана с организацией восхождения детей к культуре, а одним из результатов такой передачи является освоение учащимися культуры и ее форм [2, с. 39]. Одной из форм культуры являются ценности, к которым студенты приобщаются и которые они осваивают в процессе педагогически целесообразно организованной преподавателем вуза ценностно-ориентационной деятельности.

Понимание учеными воспитания как опыта, к которому следует приобщать учащихся, который они осваивают под руководством педагога, вписывается в определение категории «культура», предложенное В. А. Коневым: «Культура — это накопленный человеком опыт деятельности, необходимый для воспроизводства этой деятельности путем формирования (образования) человека» [7, с. 48] (и, добавим, путем воспитания).

Говоря о культуре как опыте деятельности, мы имеем в виду опыт деятельности, который, чтобы быть воспроизведенным, должен быть освоен студентом. Приобщение студентов к культуре, организация их восхождения к культуре по ее ступеням, какими, согласно В. А. Коневу, являются формы культуры: остенсивные, аксиологические, императивные и формы-принципы [7, с. 49–50], есть не что иное, как воспитание культурного человека. Культурный человек способен созидать жизнь, достойную человека, хорошую жизнь.

Анализируя предлагаемые учеными определения категории «воспитание», мы вычленяем общее, которое в явном либо неявном виде представлено в них. Таким общим, на наш взгляд, является то, что воспитание есть приобщение человека к ценностям. Такое общее, если оно прямо и не присутствует во всех определениях категории «воспитание», находит свою определенность в аксиологических формах культуры, какими являются ценности.

Аксиологический аспект явления воспитания представлен в работах М. С. Кагана, согласно которому «воспитание — формирование системы ценностей, с ее специфическим содержанием. <...> Воспитание есть способ превращения ценностей социума в ценности личности» [5, с. 176].

Воспитание как приобщение студентов к ценностям и решает задачу организации их восхождения к культуре. Из понимания культуры как опыта деятельности следует, что воспитание транслирует сохраненный опыт, в котором представлены ценности, содержание которых, как известно, меняется в зависимости от изменений, происходящих в обществе. Аксиологические формы культуры, как отмечает В. А. Конев, превращают культурные значения и содержания в ценности, которые уже не диктуют и не предписывают, а указывают направление выбора [7, с. 50], который должен сделать студент.

Из такого понимания аксиологических форм культуры следует, что ценности, которые выбирает студент, должны вначале быть освоены им.

Мы выбираем только то, что запечатлено нашим сознанием, которое есть не только знание, но и отношение.

Культурологический аспект воспитания заключается в том, что воспитание как передача социального опыта и мировой культуры есть организация освоения студентами культуры как опыта деятельности. Аксиологический аспект воспитания заключается в том, что воспитание есть приобщение студентов к ценностям, формирование у них системы ценностей, ценностных ориентаций.

Единство культурологического и аксиологического аспектов воспитания заключается в том, что связующим звеном, мы бы сказали, системообразующим компонентом данных аспектов, являются ценности как аксиологическая форма культуры. С нашей точки зрения, ценности представляют собой культурные смыслы воспитания, одной из задач которого является организация восхождения студентов к культуре и ее ценностям. С этой точки зрения воспитание или деятельность воспитания вписывается в философское понимание деятельности как определенного типа отношений человека к миру и к людям, как определенного типа бытия человека в мире. Данное утверждение базируется на понимании ценности как отношения к... Отношение студента к объектам, предметам и т. д. выявляет значение объекта, предмета и т. д. для него как субъекта, осваивающего под руководством преподавателя культуру как опыт деятельности.

В свете вышесказанного воспитание как культурное явление есть организация восхождения студентов к культуре по ее ступеням, одним из результатов которого является культурный человек. Данный результат не есть законченность, а есть отправной момент для дальнейшего становления и развития студента как личности, индивида и субъекта деятельности, которому (развитию) не может быть предела.

Итак, в нашей статье речь идет о воспитании как приобщении студентов вуза к ценностям, одной из которых, как мы доказали в предыдущих работах, является ценность толерантности [9, с. 50; 10].

Список литературы

1. Бездухов А. В. Воспитание как движение, превращающее возможное в действительное / А. В. Бездухов, Ю. В. Лопухова // Известия РАО. — 2010. — № 1. — С. 66–75.

2. Бордовская Н. В. Педагогика : учеб. для вузов / Н. В. Бордовская, А. А. Реан. — СПб. : Питер, 2001. — 304 с.

3. Васильева З. И. На пути к обновлению теории и методики нравственного воспитания учащихся (60–70-е годы XX века) : педагогическое исследование / З. И. Васильева. — СПб. : Химиздат, 2002. — 184 с.

4. Воспитание детей в школе: новые подходы и новые технологии / под ред. Н. Е. Щурковой. — М. : Новая школа, 1998. — 208 с.

5. Каган М. С. Человеческая деятельность (Опыт системного анализа) / М. С. Каган. — М. : Политиздат, 1974. — 328 с.

6. Колесникова И. А. Сущность и социально-педагогические явления воспитания / И. А. Колесникова // Воспитание: научные дискуссии исследования : сб. науч. тр. — СПб., 2005. — С. 15–24.

7. Конев В. А. Курс «Философия образования» (культурантропологический аспект) / В. А. Конев. — Самара : СИПКРО, 1996. — Вып. 6. — 92 с.

8. Крылова Н. Б. Педагогическая поддержка и воспитывающее общение / Н. Б. Крылова // Воспитание: научные дискуссии исследования : сб. науч. тр. — СПб., 2005. — С. 48–56.

9. Лопухова Ю. В. Морально-этические аспекты воспитания толерантности студентов вуза / Ю. В. Лопухова. — Самара : ПГСГА, 2011. — 196 с.

10. Лопухова Ю. В. Теоретические основы воспитания толерантности студентов вуза / Ю. В. Лопухова. — М. : Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та, 2012. — 197 с.

11. Маленкова Л. И. Воспитание в современной школе : кн. для учителя-воспитателя / Л. И. Маленкова. — М. : Пед. о-во России ; Ноосфера, 1999. — 300 с.

12. Поляков С. Д. Реалистическое воспитание / С. Д. Поляков. — М. : Центр «Педагогический поиск», 2004. — 176 с.

13. Титова Е. В. Феноменологические ракурсы воспитания / Е. В. Титова // Воспитание: научные дискуссии исследования : сб. науч. тр. — СПб., 2005. — С. 25–32.

М. А. Лукацкий, д. пед. н., профессор., чл.-корр. РАО
(г. Москва)

Антропологические грани процесса социализации

В научной литературе под социализацией понимается процесс, в контексте которого люди учатся жить в обществе. Научная мысль раскрывает то, как социализация связывает друг с другом разные поколения. Она демонстрирует, что социализация являет собой непрерывный процесс, охватывающий всю жизнь человека. Показывает, что этот процесс заключается в изменении поведения человека под влиянием социальных взаимодействий и что социализация позволяет каждому развиваться, реализовывать свои потенциалы и возможности, совершенствоваться, становясь полноценным субъектом общественных отношений [2, с. 5–32]. Однако пристальный интерес науки к социализации не позволил еще полностью приблизиться к глубинному пониманию этого феномена. Сегодняшний научный поиск закономерностей процесса социализации свидетельствует о его нерасторжимости с антропологическими исследованиями.

Современное знание о человеке, к сожалению, не носит целостного характера. И сегодня феномен человека продолжает оставаться загадкой, несмотря на то, что жизни многих ученых и философов были посвящены разгадке проблемы человека. Попытки нахождения отличительной сущности человека своими историческими корнями уходят в мифологию, древние религии и античную философию. Проблема человека в античном

мире, в эпохи Средневековья, Возрождения, Просвещения решалась на разных концептуальных основаниях. Классическая немецкая философия (И. Кант — основоположник появления философской антропологии) принесла с собой множество новых философских догадок и прозрений о человеке. XIX век вошел в историю как столетие антропологической мысли. Мыслители этого периода обратили внимание на богатство и неисчерпаемость внутреннего мира человека. В их поле зрения попали многие феномены человеческого существования, которые ранее системно не были осмыслены. Крупнейшим открытием XIX века, в частности, стала идея К. Маркса о том, что антропология должна быть пересмотрена сквозь призму социальности, так как человеческая природа исторична. А. Шопенгауэр, С. Кьеркегор, Ф. Ницше поднимают вопросы биологической, инстинктуальной подосновы бытия человека, рассматривая его как волящее и чувствующее существо. Огромный вклад в постижение человека внесла русская философия XIX и начала XX веков, в рамках которой преобладал персоналистский пафос в противовес западному позитивизму. XX столетие — время особо пристального внимания к таким вопросам, как природа и сущность человека, модусы человеческого существования, открытость и незавершенность человеческой природы, и многим другим. Среди мыслителей антропологического толка можно назвать таких выдающихся философов, как З. Фрейд, К. Г. Юнг, М. Шелер, К. Ясперс, А. Гелен, М. Бубер, Х. Плеснер, Г. Марсель, А. Камю, Ж. Сартр, М. Мерло-Понти, А. Бруннер, М. Фуко, Ю. Хабермас. В их трудах поставлены проблемы антропогенеза, человеческого страха, страдания, субъективности, чувственности, веры и безверия, коммуникации, проблемы телесности и личности, смерти, макрокосмичности и микрокосмичности человека [1, с. 112–119].

Вполне справедливо будет утверждать, что интерес к проблеме познания человека непрерывно возрастал в течение XX столетия, достигнув сегодня своего апогея. Несмотря на тотальные усилия биологов, философов, физиологов, психологов, социологов, политологов, единой фундаментальной науки о человеке так и не сложилось. Основная причина этого — несводимость полученного многомерного, разноаспектного знания о человеке к одной системе отсчета. Неудовлетворенность отсутствием единого понимания природы человека побудила ученых второй половины XX века поставить вопрос о необходимости междисциплинарных исследований феномена человека. Предельно актуальным стал вопрос о путях и формах интеграции всего чрезвычайно разветвленного и гетерогенного материала о человеке в контексте обобщенной научной антропологической концепции.

В качестве научных подходов, способных выполнить интегрирующую функцию, был предложен системный подход. Психология и биология предложили себя в роли теоретической основы всего комплекса наук о человеке. К примеру, в ставшей уже классической социобиологии Э. Уилсон предлагал рассматривать гуманитарные и общественные науки как отрасли био-

логии. Казавшиеся еще пару десятилетий назад достаточно эпатирующими высказывания Э. Уилсона обрели зримые очертания. Появились биополитика, биоэстетика, эволюционная этика, биолингвистика, которые выступают убедительным аргументом, подтверждающим серьезность намерений социобиологии. Мы являемся свидетелями роста претензий ряда гуманитарных наук («наук о духе») на роль интегрального ядра комплекса человековедческих наук. Совершенно нетривиально сегодня звучит предложение Р. Якобсона рассматривать в качестве парадигмы единой науки о человеке лингвистику. Все резче и резче раздаются голоса ряда ученых, придерживающихся идеи об изначально противоречивой природе человека и считающих, что проблема «что такое человек?» вообще неправильно сформулирована и поставлена. В этой связи следует вспомнить искания Э. Фромма, заявившего, что исходным вопросом при решении антропологической проблемы должен быть вопрос «что значит быть человеком?», а не вопрос «что такое человек?». Такой ракурс видения обращает исследователя не к изучению особой субстанциальной природы человека, он ориентирует его на раскрытие специфики условий человеческого существования в социокультурном пространстве. Он, в частности, позволяет, по мысли Э. Фромма, выйти за узкие рамки дисциплин, имеющих дело с историей, мифологией, теологией, физиологией, социологией, психологией и т. д.

Подводя итог более чем краткому рассмотрению имеющихся ответов на вопрос «что есть сам человек?», можно констатировать: сегодня наука уже приобрела некоторый опыт в проведении междисциплинарных комплексных исследований человека. Однако полученные в ходе комплексных исследований знания о человеке настолько незначительны, что перспектива глубинного целостного постижения человека уходит за линию горизонта.

Совершив короткое путешествие в страну антропологического знания, убеждаешься, что сегодня сведения о человеке, представленные в трудах по физиологии, этнографии, психологии, педагогике, истории, генетике, соматологии, морфологии и во многих других дисциплинах, — разноречивы. Все активнее подключаются к исследованию феномена человека и технические науки: кибернетика, теория информации. Продолжается интенсивный поиск философской антропологией разгадки тайны бытия, природы, сущности, предназначения человека (персоналистские, феноменологические, психоаналитические, структуралистские, социобиологические, философско-биологические, культурно-философские, философско-религиозные и другие концепции). Предпринимаются усилия по обобщению накопленного обширнейшего и во многих отношениях противоречивого материала. Но все имевшие место попытки интеграции разнородных данных в одну единую и целостную, «суммарную» теорию человека ни к чему пока не привели.

Таким образом, в начале третьего тысячелетия мы вынуждены говорить о неизбежной плюралистичности понимания сущности человека. Вместе с тем следует отметить, что в последнее время антропологическая

мысль несколько меняет свой ракурс рассмотрения феномена человека. Все больше и больше антропологические науки начинает интересовать не столько вопрос «**что?**», сколько вопрос «**как?**». Главное внимание уделяется не тому, что человек познает, что он делает, на что он надеется, а тому, как он познает, как делает, как надеется. Такой угол зрения еще более сближает антропологическую мысль с социологической и тем самым серьезным образом изменяет видение и трактовку феномена социализации.

Список литературы

1. Лукацкий М. А. Методологические ориентиры педагогической науки : учеб. пособие / М. А. Лукацкий. — Тула : Гриф и К, 2001.

2. Лукацкий М. А. Человек обучающийся (Homo educandus): от античности до современности / М. А. Лукацкий // Новое в психолого-педагогических исследованиях. Теоретические и практические проблемы психологии и педагогики. — 2008. — № 1.

И. И. Макашина, д. пед. н., профессор
(г. Новороссийск)

Формирование правовой культуры как компонента профессиональной компетентности морского специалиста

В Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года обозначены основные направления работы, включающие среди прочего и развитие воспитания в системе образования. Речь идет об обновлении содержания воспитания, о внедрении форм и методов, основанных на лучшем педагогическом опыте в сфере воспитания и способствующих эффективной реализации воспитательного компонента федеральных государственных образовательных стандартов. Обозначенная проблема многогранная. В данной работе мы рассмотрим только один аспект — необходимость формирования правовой культуры будущего морского специалиста, обусловленную спецификой профессиональной деятельности, происходящей в межнациональном пространстве.

Россия является одной из ведущих морских держав, играющих активную роль в изучении, освоении и эксплуатации Мирового океана. Для экономической и социальной жизни России Мировой океан, и в первую очередь моря, омывающие побережье страны, играет первостепенную роль. Это обусловлено протяженностью российской морской границы, которая составляет 38,8 тыс. километров, в то время как протяженность сухопутной границы — 14,5 тыс. километров. Жизнедеятельность России, особенно ее прибрежных регионов, в большой степени зависит от бесперебойной рабо-

ты морского транспорта, обеспечения грузовых и пассажирских перевозок, а значит, от уровня подготовки специалистов, работающих в этой отрасли.

Профессиональные компетенции, которыми должен обладать выпускник морского вуза, определены национальными стандартами и конвенционными требованиями. Вопрос правовой культуры морского специалиста косвенно затрагивается, но, на наш взгляд, он требует большего внимания.

Судоходство не ограничивается национальными территориальными водами, а осуществляется во всем Мировом океане, где сталкиваются экономические и другие интересы самых различных сил. Успешное решение экономических, политических и социальных задач невозможно без повышения правовой культуры общества, воспитания у каждого гражданина уважения к закону. Особое значение это имеет для морских специалистов, которым приходится работать в межнациональном социуме, участвовать в межнациональном полилоге.

Понятие «правовая культура» имеет разное толкование, и не существует единого подхода к трактовке как самого этого понятия, так и его структурных компонентов, содержания, функций, в силу того, что оно многоаспектно. Суть понятия правовой культуры сводится к совокупности всех ценностей, созданных человеком в правовой сфере. Правовая культура моряка имеет свои особенности. Применительно к морскому вузу объем правовых знаний должен быть больше, чем для любого другого. Это предопределено спецификой морской деятельности. Морской специалист обязан ориентироваться не только в национальных законах, но и в законах прибрежных государств, в акватории которых приходится работать. Международный характер деятельности выдвигает повышенные требования к сформированности правовой культуры ее субъектов.

Правовую культуру личности морского специалиста мы рассматриваем как единство когнитивного, мотивационного, ценностного, коммуникативного и поведенческого компонентов. Каждый из перечисленных компонентов имеет свое содержание, охватывающее сформированность правовых знаний, правового сознания, межкультурной компетентности, межкультурной толерантности, ценностного отношения к профессии, гражданской позиции, лингвострановедческих знаний, знания механизмов и законов коммуникации и др.

Особое значение правовая культура морского специалиста приобретает при рассмотрении ее в качестве фактора развития межнационального полилога, необходимость которого обусловлена ставшими обычными для торгового мореплавания смешанными экипажами. Успех межнационального полилога часто зависит и от уровня лингвострановедческой подготовки его участников, которая способствует решению комплексных задач по изучению стереотипов поведения, форм мышления, систем ценностной ориентации, специфики национальной культуры и др. Культурное, языковое и лингвострановедческое взаимодействие обеспечивает межкультур-

ные коммуникации, которые реализуются не только в учебной аудитории, но и за ее пределами (например, во время плавательной практики).

Развитие способности к межнациональному полилогу у будущих морских специалистов предполагает особую организацию объектов образовательного пространства. Обучение межкультурному общению, формирование готовности к межнациональному полилогу видится нам наиболее продуктивным на основе совместного изучения языка, культурологической и профессиональной деятельности. В этом случае процесс изучения иностранного языка выступает средством профессиональной подготовки.

В ранних работах [1; 2] нами было доказано, что процесс усвоения новых иноязычных знаний, необходимых для понимания культурологического или профессионального явления, встречается с процессом усвоения нового компонента деятельности, понимание которого выступает в качестве средства изучения соответствующего иноязычного явления. В результате этого обоюдовстречного движения появляется интегральный феномен — иноязычно-деятельностное образование, выраженное в форме учебной деятельности, обладающее одновременно свойствами и предмета изучения, и средства обучения.

При использовании иностранного языка как средства формирования новой деятельности в сознании обучающегося складывается ее алгоритм, осуществляется обратная связь на основе выполнения рефлексии, происходит самокорректирование деятельности, вносится существенный вклад в понимание обучающимся сущности и социальной значимости изучаемой деятельности, в образование способности принимать и аргументировать свои решения, а также формируется умение использовать иностранный язык в качестве средства общения [1]. Наполнение курса иностранного языка значимой для морского специалиста информацией позволяет решить несколько задач: сформировать профессионально важные знания, личностные качества и при этом не вносить особые изменения в учебный план.

Комплекс педагогических условий процесса формирования правовой культуры включает: создание культурной среды, отражающей межнациональные отношения; разработку научно-методического обеспечения; организацию информационного обеспечения; разработку технологического обеспечения; создание условий для адаптации обучающегося к морской деятельности; выбор средств обучения; организацию самостоятельной работы и организацию мониторинга процесса формирования правовой культуры — и способствует достижению поставленной цели — формированию правовой культуры как фактора развития межнационального полилога.

Следующий аспект — это сам процесс формирования правовой культуры будущего специалиста. Здесь считаем необходимым отметить, что мы против того популярного сегодня мнения, что и обучающийся, и обучающий находятся в равных субъект-субъектных отношениях. Основанием такой установки служит убеждение, что обучающийся всегда выполняет две необ-

ходимые роли — объекта ведущей и субъекта решающей подсистем. Он является связующим функционалом этих подсистем. Без выполнения им двух рассмотренных функций не может быть образовательного процесса. В этой связи особую значимость приобретает ситуационно-функциональный подход, предложенный Э. Г. Малиночкой, согласно которому ведущим субъектом в субъект-объектных отношениях в образовательном процессе всегда является педагог. Студент же является объектом действий педагога. В то же время студент является субъектом решающих событий, в которых производится тот продукт, ради которого существует этот процесс. Значит, студент — решающий субъект. Объектом его действий является изучаемая действительность [2, с. 10; 3, с. 15; 4, с. 123–127].

Ситуационно-функциональный подход к организации образовательной взаимодеятельности заключается в проведении студента через профессиональную ситуацию подготовки к полипрофильному действию и во включении его в действующую в этой ситуации функциональную систему формирования компетенции путем выполнения адекватных образовательных действий [2; 3]. В процессе образовательного мероприятия в каждой системе происходит обмен информацией между субъектом и объектом. При воздействии субъекта на объект осуществляется прямая связь между ними, а в противоположном действии — обратная связь. При обеспечении частого осуществления внутренней обратной связи процесс формирования сущностного продукта идет плавно, постепенно и неуклонно. По мере накопления в сознании студента нового продукта его сознание обогащается, а это влияет на все компоненты образовательной ситуации, которая непрерывно изменяется. Изменение ситуации влияет на процессы в функциональных системах. Содержание действий в них поднимается на более высокий уровень [2, с. 11; 3, с. 16].

Применение ситуационно-функционального подхода к процессу формирования любого заданного качества, в данном случае правовой культуры, позволит создать условия для накапливания информации об объектах, включенных в деятельность, и будет способствовать обогащению текущего знания обучающегося и постепенному превращению его в категорию более высокого уровня.

Список литературы

1. Макашина И. И. Изучение иностранного языка как средство обучения профессиональной дельности / И. И. Макашина. — Новороссийск : НГМА, 2004. — 160 с.

2. Макашина И. И. Ситуационно-функциональный подход в подготовке менеджеров морского торгового флота / И. И. Макашина, Э. Г. Малиночка. — Краснодар : КРО АПСН, 2007. — 44 с.

3. Макашина И. И. Система педагогического обеспечения полипрофильной подготовки менеджеров для морского торгового флота / И. И. Макашина. — Новороссийск : МГА им. адм. Ф. Ф. Ушакова, 2011. — 228 с.

4. Малиночка Э. Г. Актуальные проблемы педагогики / Э. Г. Малиночка. — Новороссийск : МГА им. адм. Ф. Ф. Ушакова, 2007. — 196 с.

Н. Н. Малахова, к. пед. н., доцент
(г. Новосибирск)

Развитие детской одаренности: открытая методическая школа (из опыта творческой поисковой деятельности педагогов Новосибирской области)

В настоящее время свою актуальность подтверждает мысль известного отечественного психолога Л. С. Выготского о том, что «одаренность становится также задачей воспитания, в то время как в прежней психологии она фигурировала только как условие и факт его» [1, с. 252]. Концепция развития дополнительного образования детей, Стратегия развития воспитания в Российской Федерации к числу важнейших приоритетов практической педагогической деятельности относят создание условий для поддержки детской одаренности, а также для развития способностей детей в сфере образования, науки, культуры и спорта. Достичь такого значительного межведомственного результата можно, только объединив усилия всего сообщества творчески работающих педагогических работников региона.

В Новосибирской области сложилась собственная система работы с одаренными детьми. Наши учащиеся достойно представляют область на международном и всероссийском уровне. Реализуется государственная программа Новосибирской области «Развитие образования, создание условий для социализации детей и учащейся молодежи в Новосибирской области на 2015–2020 годы». В рамках решения одной из задач данной программы кафедрой педагогики и психологии Новосибирского института повышения квалификации и переподготовки работников образования подготовлено пособие «Развитие детской одаренности: открытая методическая школа».

Материал для методической серии был тщательно отобран из публикаций, прошедших общественную и конкурсную экспертизу в журналах «Воспитание и дополнительное образование в Новосибирской области», «Сибирский учитель», сборниках методических материалов по итогам городских и областных педагогических чтений, научно-практических конференций и других профессионально значимых педагогических событий региона.

Комплексное методическое пособие представляет собой опыт творческой поисковой деятельности педагогов Новосибирской области по вопросам поддержки и развития детской одаренности. Выпуски пособия носят следующие названия: «Научно-техническое творчество», «Исследовательская культура», «Художественно-творческое развитие», «Социальное творчество», «Духовно-нравственное развитие», «Система внеурочной деятельности».

Методическая серия — это автодидактическое пособие, основная цель которого — активизировать субъектную позицию педагога-практика в выявлении и поддержке детской одаренности. Результатом такой кропотливой самостоятельной работы станет, по нашему мнению, создание авторских педагогических систем развития талантливых детей Новосибирской области. Нам близка точка зрения В. Я. Синенко об индивидуальности и хрупкости феномена детской одаренности, «требующего к себе со стороны педагогов грамотного, этически всесторонне продуманного, терпеливого отношения» [3, с. 191].

Во всех выпусках методической серии выдержана единая структура, представленная тремя разделами:

— *«Методическая система педагога»*. Включает материалы, раскрывающие взаимосвязь специально-предметной направленности с общеметодической культурой педагога в работе с детской одаренностью;

— *«Методический калейдоскоп»*. Содержит наиболее интересные методические находки педагогов Новосибирской области. Для повышения эффективности самостоятельной работы информационно-дидактические материалы представлены в виде педагогических ситуаций с вопросами и заданиями к ним и структурированы по трем рубрикам: *«Проблемный анализ», «Педагогические наблюдения», «Методический практикум»;*

— *«Системно-комплексный анализ практического педагогического опыта»*. Предоставляет возможность методисту, опытному педагогу-практику самостоятельно проанализировать различные авторские подходы к работе с детской одаренностью и на этой основе попытаться выстроить свою собственную методическую систему.

Все материалы принадлежат педагогам-практикам и ученым, работающим и проживающим на территории Новосибирской области. В процессе обобщения опыта педагогов региона выявлены уникальные подходы, методики и приемы. Например, способы развития индивидуальной технической мысли и учебно-изобретательской мотивации ученика; развивающие социокультурные возможности села в формировании бережного отношения к природе родного края; вариативность и многоплановость таких организационных форм, как летняя экспедиция, экологический рейд, летняя юридическая школа, фестиваль-смотр детских инициатив. Среди уникальных региональных моделей работы с одаренными детьми — метод социальных проб, краеведческая деятельность, исследовательские работы в области экологии, создание открытой воспитательной системы, воспитательно-развивающий феномен русской речи и многие другие.

Размышления, возникающие у учителей и педагогов дополнительного образования на основе профессионального опыта, удивляют многообразием методической палитры. Приведем пример попытки собственного смыслового понимания феномена одаренности методистом М. Н. Чёшевой: «Одаренность — это не творение вещей, а творение отношений, в которых

незримо происходит творение внутреннего мира человека, пробуждение его внутреннего творческого потенциала» [2, с. 28].

Безусловно, представленное пособие не может дать исчерпывающие ответы на все вопросы, связанные с выявлением и поддержкой одаренных детей и подростков. Однако идея открытой методической школы подчеркивает приоритет и особую значимость практико-ориентированного опыта в раскрытии феномена одаренности. Самостоятельные методические выводы творчески работающих педагогов-практиков Новосибирской области органически соединяют в себе элементы прикладного научно-теоретического знания и живой, глубоко личностный по своей природе, выстраданный жизнью авторский педагогический опыт. Открытый обмен методическими идеями, представленный на страницах пособия, по нашему мнению, будет способствовать эффективному развитию региональной системы поддержки талантливых детей и молодежи.

Список литературы

1. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. — М. : Педагогика-Пресс, 1999. — 536 с.

2. Развитие детской одаренности: открытая методическая школа: Из опыта творческой поисковой деятельности педагогов Новосибирской области / авт.-сост. Л. И. Боровиков, Н. Н. Малахова. — Новосибирск : Изд-во НИПКиПРО, 2015. — Вып. 4: Социальное творчество. — 110 с.

3. Синенко В. Я. Ведущие проблемы работы с интеллектуально одаренными детьми / В. Я. Синенко // Сиб. пед. журн. — 2012. — № 3.— С. 189–191.

Д. М. Маллаев, д. пед. н., профессор,
О. А. Бажукова, к. психол. н., доцент
(г. Махачкала)

Инновационная деятельность как условие для достижения высокого качества образования

Сфера образования сегодня является одной из значимых отраслей для безопасности и развития экономики страны, поскольку она выполняет ряд важнейших функций: обеспечения квалифицированными кадрами остальных отраслей экономики, создания новых технологий, проведения научных исследований. Образование является сложным социальным организмом, с помощью которого человек знакомится с ценностями и опытом, накопленным в культуре, и приобретает их. Оно направлено на формирование российской идентичности и отечественного патриотизма.

Мировая практика образования, в том числе и российская, на протяжении всей истории находилась в поиске эффективных реформ его раз-

вития, модернизации. На каждом этапе развития страны реформы имели свое целеполагание исходя из интересов государственной политики. Новое время обернулось для образования потерей ценностей и нравственности, инертностью образовательных и воспитательных процессов. В последнее десятилетие поиск новых образовательных парадигм и использование инновационных подходов показали необходимость построения качественного образования, востребованного рынком труда, и преобразования его как системы [2, с. 117–120].

Преобразования, происходящие в настоящее время в Российской Федерации, предоставили педагогам дополнительные возможности для реализации своих смелых идей и начинаний, дав им право на свободу педагогического творчества и использование традиционных и инновационных подходов и интерактивных технологий.

Социокультурные изменения неизбежно ведут к смене требований в образовании, необходимости удовлетворения новых требований и введению инноваций в эту сферу. Таким образом, внося изменения в организацию образовательной деятельности, надо адаптировать существующие подходы и дополнить их новыми методами, повышающими уровень вовлеченности в образовательный процесс. Значимым для повышения качества образования является создание у учащихся мотивации на всех уровнях обучения. Мотивационная направленность на содержание образования зависит от качества подачи материала педагогами и связи его с реалиями жизни и практикой востребованности социумом носителей этих знаний для передачи подрастающим поколениям.

Инновационная деятельность в образовании является в настоящее время необходимым условием для подготовки специалиста, способного конкурировать на рынке труда с выпускниками других вузов не только нашей страны, но и зарубежных. Сегодня в социуме наибольшее распространение получает ориентация на инновационный тип обучения. Инновационность — это прежде всего открытость и проницаемость, альтернативность традиционному обучению и воспитанию.

Именно преподаватели, обладающие современным мышлением, владеющие новыми образовательными, информационными и коммуникационными технологиями, готовые эффективно действовать в новых социально-экономических условиях, определяют инновационную деятельность вуза. С этой целью через инновационность необходимо формировать информативность и активность образовательной среды.

Как отмечает профессор С. Б. Смирнов [2], реализация инновационных образовательных программ требует качественно иного уровня готовности профессорско-преподавательского состава к инновационной деятельности, то есть инновационная готовность понимается как мотивационно-поведенческая предрасположенность к целенаправленному изменению системы отношений в образовательной среде вуза.

Проведенные исследования позволили С. Б. Смирнову и его коллегам, выделить несколько видов готовности к инновациям и этапов привлечения работников к их реализации [4, с. 14].

На первом этапе внедрения инноваций целесообразно привлекать преподавателей со следующими видами готовности:

— готовность на основе позитивного эмоционального восприятия всего нового;

— готовность при условии личностной и профессиональной самореализации.

На втором этапе в инновационный процесс вовлекаются преподаватели, обладающие такими видами готовности, как:

— готовность при условии наличия возможности взять на себя ответственность за инновацию;

— готовность инновационно трансформировать свой прошлый опыт;

— готовность следовать за лидером и брать на себя роль лидера.

На заключительном этапе привлекаются преподаватели со следующими видами готовности:

— готовность принять участие при условии материального вознаграждения;

— готовность при условии отсутствия серьезных изменений;

— готовность к развитию инновационного потенциала, способствующего заинтересованности новыми идеями в образовательной политике работодателей в разных отраслях знаний для подготовки качественных специалистов, востребованных на рынке труда.

Рассматривая проблемы инновационной деятельности в образовательном процессе, нельзя не учитывать, что у студентов в настоящее время, время новых технологий и больших возможностей, возникает дополнительный интерес к получению знаний. Все чаще они выражают инициативу быть активными участниками не только на занятиях. Мы считаем, что одной из интерактивных форм организации образовательного процесса может быть тренинг — интенсивное обучение с практической направленностью, создающее прочную мотивацию освоения образовательных программ. В отличие от обучения в рамках образовательных программ, ориентированных на формирование системы знаний, тренинг направлен на развитие навыков, освоение участниками нового опыта. В нем используется довольно большое количество различных активных методов и форм обучения: лекция, демонстрация, индивидуальное консультирование, дискуссия, ролевая игра, разбор и анализ различных ситуаций, тренинговые игры, работа в проективных группах. Этот набор методов и форм указывает на структурированность или формальность и отличительность тренинга от стихийного приобретения опыта. Знания, получаемые в ходе тренинга, приобретаются целенаправленно и в определенные сроки. Тренинг признается одной из активных форм обучения.

Как отмечает в своем исследовании М. Х. Дзейтова [1], тренинг в качестве метода формальной подготовки используется не для замены формального образования, а для его дополнения, он является также одной из форм образовательной деятельности и может включаться в образовательную программу.

Для изучения эффективности тренинговых занятий мы решили провести небольшой эксперимент с двумя группами 4-го курса факультета педагогики и психологии Дагестанского государственного педагогического университета (ДГПУ), взяв за основу одно практическое занятие. Группы имели сходный половозрастной состав и уровень развития. Запланированную лекцию по данному предмету две группы выслушали вместе и получили одинаковые задания для практических занятий. Практические занятия проводились по группам через одинаковый временной период (через неделю), причем студенты были освобождены от всех занятий на этот день. В первой группе практическое занятие проводилось в обычной для вуза форме, а во второй оно было построено в форме тренинга с различными играми, упражнениями и обсуждением материала, подготовленного к этому занятию.

Через неделю на лекции по данному предмету студентам были даны проверочные тесты по теме прошедшего семинара. Студенты, распределенные по группам в двух аудиториях, ранее не были предупреждены о проведении проверочного тестирования. По результатам теста оказалось, что у студентов второй группы коэффициент усвояемости выше, чем у студентов первой группы.

Таким образом, в связи с быстрым развитием общества возрастает роль новых технологий и потребность в системе образования, способной отвечать на вызовы новых требований. На наш взгляд, педагогический тренинг как форма образовательной деятельности отвечает современным требованиям и может быть активно использован для достижения высокого качества образования в инновационных педагогических системах.

Список литературы

1. Дзейтова М. Х. Миротворческое образование в условиях современного образовательного учреждения : дис. ... канд. пед. наук / М. Х. Дзейтова. — Нальчик : КБГУ, 2007. — 150 с.

2. Маллаев Д. М. Гуманизация общего и специального образования как фактор создания ценностно ориентированной педагогической среды / Д. М. Маллаев // Педагогическое образование и наука. — 2014. — № 6. — С. 117–120.

3. Маллаев Д. М. Самообразовательная деятельность как основа формирования профессиональной компетентности будущих педагогов-психологов / Д. М. Маллаев // Известия ДГПУ. Серия «Психолого-педагогические науки». — 2014. — № 1. — С. 34–41.

4. Формирование инновационной системы повышения квалификации сотрудников университета / под ред. С. Б. Смирнова, Т. В. Щербовой. — СПб. : РГПУ им. А. И. Герцена, 2007. — 119 с.

И. В. Маричев, к. техн. н., доцент
(г. Новороссийск)

Формирование ценностно-смысловых ориентаций будущих моряков в образовательном пространстве морского вуза

Россия входит в число стран, которые обеспечивают высокий уровень морского образования. Анализ современного состояния рынка труда моряков показывает, что спрос превышает предложение, особенно в отношении комсостава торгового флота. Поэтому вопрос подготовки морского специалиста продолжает оставаться актуальным и требует постоянного внимания.

Современные тенденции к гуманизации образования и возрастающая потребность в морских специалистах определяют его новые цели и задачи, а основной задачей выступает развитие личности с четко выраженной субъектной позицией, способной не только адаптироваться к любым сложным ситуациям, но и быть готовой к творческой самореализации и дальнейшему саморазвитию. Кроме профессиональной подготовки, необходимо больше внимания уделять формированию ценностно-смысловых ориентаций будущих специалистов флота. Мы имеем в виду способность специалиста сохранять в норме основные характеристики своего духовного мира при воздействии различного рода негативных факторов, таких как долгое время пребывания в группе; работа в смешанных экипажах; психологические и физические нагрузки, связанные с вахтенным способом организации трудовой деятельности, и др. В решении поставленных задач особую роль играет образовательное пространство морского вуза, которое складывается из компонентов различной природы, выступающих в интегральном множестве единых структур и формирующих структуру более высокого уровня организации, нацеленную на создание продукта образования, который создается в деятельности обучающегося, заключающейся в процессе преобразования ее объекта. Организовать процесс, направленный на формирование целостной личности, и есть основная задача образовательного пространства, которое способно влиять на изменение качественных характеристик процессов, объектов и субъектов, в нем участвующих [4; 5].

Нами [5] установлено, что среди существующих в природе объектов есть образовательные, из чего следует, что их совокупность обладает образовательными свойствами. В ранних исследованиях нами доказано, что рассматриваемые в публикациях разных авторов по образовательному пространству [1; 2; 4] объекты принадлежат этой совокупности. Значит, она (совокупность) является образовательным пространством.

Понимание образовательного пространства как взаимодеятельности педагога с обучающимся (учащимся, студентом и т. п.), направленной на образование у последнего желаемых качеств, позволяет обозначить состав усло-

вий, осуществление которых необходимо для существования образования. Это все те объекты, которые включаются в движение, являющееся образовательной взаимодеятельностью, то есть образовательные объекты [4; 5].

Основываясь на том факте, что образовательное пространство обусловливает формирование и развитие сущностных человеческих качеств, мы сделали вывод, что оно имеет антропологическую природу, что, в свою очередь, обусловливает необходимость создания в нем условий для формирования и развития телесной (физической), активностной (энергийной) и духовной сторон человека [6, с. 134–135]. Мы не будем анализировать все указанные стороны, остановимся лишь на одной из них — духовной, а именно на формировании ценностно-смысловых ориентаций. Широкий интерес к данной проблематике доказывается существованием разных определений содержания этого понятия. Под *ценностными ориентациями* понимают систему личностно значимых качеств и идеалов, жизненных стратегических целей и аксиологических приоритетов, которые являются составляющей структуры личности.

В образовательном пространстве морских вузов образован воспитательный компонент, представляющий собой пересечение обучающего, социального, культурного, спортивного и профессионального пространств. Включение реально действующих социальных групп (преподаватели вуза, студенты, педагоги, работодатели и др.) в реализацию конкретного образовательного процесса превращает его в социокультурное пространство, что становится основанием для появления полипрофессионального сообщества, способствующего становлению творческой личности студента — будущего специалиста. Возникающая в результате этого социальная ситуация развития реализуется в развивающей среде как совокупности пространств, открытых для действий личности, для становления особой субкультуры.

Специфика деятельности морских специалистов состоит в том, что им приходится не только работать за рубежами Отечества, но и достаточно часто на протяжении всего рейса (4–6 месяцев) пребывать изо дня в день в полиэтническом экипаже. Поэтому подготовка будущих специалистов в плане развития у них толерантности и умения взаимодействовать с представителями разных наций и конфессий способствует преодолению трудностей межэтнических противоречий, разногласий и конфликтов. Речь в данном случае должна идти о формировании ценностно-смысловых ориентаций, выступающих в качестве составляющей профессиональной компетентности.

Процесс формирования ценностно-смысловых ориентаций должен быть основан, прежде всего, на духовно-нравственном начале. Данный процесс в образовательном пространстве будет эффективным, если в основу будут заложены принципы позитивного отношения к этнокультурному разнообразию, культуросообразности, полипрофильности [3], интеграции, диалога культур, а также аксиологический подход. Особый акцент делается на потенциале социокультурной среды, которая способствует созданию

более высокого уровня взаимодеятельности субъектов этой среды, удовлетворению когнитивных, культурных и других интересов.

При проектировании духовно-нравственного воспитания в образовательном пространстве морского вуза, в частности, также нельзя игнорировать важность определения национальной идеологии, так как это ведет к возникновению риска дальнейшего углубления духовного кризиса российского общества. В настоящее время в массовом сознании наблюдается смена ценностей — от установок национально-патриотической уникальности и этнокультурной самобытности к унифицированному, как правило, либерально ориентированному мышлению, что ведет к возникновению угрозы национализма. Образовательное пространство учебного заведения рассматривается нами как условия, объекты, сочетание которых и опора на которые позволяют создать атмосферу, способствующую развитию и духовности, нравственности, патриотизма, и толерантности между представителями разных национальностей и конфессий.

В уже опубликованных работах [4–6] нами обосновывалось, что в образовательном учреждении для становления и развития у обучающихся формируемых качеств, в том числе ценностно-смысловых ориентаций, создаются условия, необходимые для сознательного наведения их на действия, адекватные формированию и развитию этих качеств личности, а также условия, которые, независимо от наводящих действий ведущих субъектов (то есть стихийно), обусловливают возникновение ситуаций необходимости выполнения действий, направленных на выражение нравственного отношения к окружающей действительности. Это означает, что создаются и образовательное, и социальное пространства. Социальное частично складывается стихийно, частично создается сознательно. Последнее (сознательное создание) не противоречит педагогической логике: условия хотя и создаются преднамеренно, но не используются для сознательного педагогического наведения учащихся на выполнение соответствующих решающих (в образовательном смысле) действий.

Учащиеся образовательного учреждения и сознательно, и стихийно включаются в ситуации становления и развития ценностно-смысловых ориентаций. Но содержание их становления этим не исчерпывается. Обучающиеся воспринимают различную информацию и выполняют действия за пределами учреждения, в окружающем его социальном пространстве, что приводит к необходимости учета внешних условий, изменить которые невозможно. Выходом из этой ситуации является умение понимать окружающую обстановку. Соответствующие условия должны предусматриваться в образовательном пространстве.

Важно заметить, что пространство становления и развития ценностно-смысловых ориентаций личности студента в образовательном учреждении может находиться в разном состоянии подготовленности, поэтому дальнейшее его развитие и изучение продолжают оставаться актуальными, так

как система образования, главная цель которого — создание и воспроизводство интеллектуального потенциала общества, активно участвует и в процессе становления его (общества) духовно-нравственных качеств.

Результатом сформированности ценностно-смысловых ориентаций являются новообразования личности будущих специалистов: субъектность, рефлексивность, внутренняя мотивация, система базовых ценностно-смысловых ориентаций, потребность в творческом саморазвитии, целостные знания о ценностях, смысле, значимости и творчестве профессионального труда, ключевые компетенции.

Список литературы

1. Бондырева С. К. Социально-психологические основания развития стран СНГ: структурно-содержательные и функциональные характеристики взаимодействия субъектов / С. К. Бондырева. — М. : Институт практической психологии, 1998. — 328 с.

2. Гершунский Б. С. Философия образования / Б. С. Гершунский. — М. : Флинта ; МПСИ. 1998. — 432 с.

3. Макашина И. И. Система педагогического обеспечения полипрофильной подготовки менеджеров для морского торгового флота / И. И. Макашина. — Новороссийск : МГА им. адм. Ф. Ф. Ушакова, 2011. — 228 с.

4. Малиночка Э. Г. Феномен образовательного пространства / Э. Г. Малиночка, И. В. Маричев // Пространство современного образования : материалы всерос. науч.-практ. конф. (Краснодар, 2009). — Т. 1. — С. 9–17.

5. Маричев И. В. Образовательное пространство как условие функционирования образования / И. В. Маричев, Э. Г. Малиночка. — Краснодар : КубГУ, 2008. — 104 с.

6. Маричев И. В. Системная организация образовательного пространства / И. В. Маричев. — Новороссийск : ГМУ им. адм. Ф. Ф. Ушакова, 2013. — 216 с.

З. К. Меретукова, д. пед. н., профессор
(г. Майкоп)

Проблема возрождения и усиления эффективности воспитания

Так называемая глобализация и вытекающие из нее непродуманные кампании во всех сферах, особенно образовательной (болонизация, егэизация, интернетизация и др.), вызвали и глобальные кризисы, проявляющиеся прежде всего в утверждающемся приоритете технократии и технократического мышления над нравственно-духовным. В водовороте политической, идеологической, экономической, культурной и образовательной неразберихи наша страна «приобрела» за период так называемой перестройки уже одно потерянное поколение.

Как справедливо подчеркивал Б. С. Гершунский, сфера образования несет немалую долю ответственности за все негативные явления, но в то же время ученый утверждал, что «именно образование и только образование в состоянии переломить катастрофически нарастающие негативные тенденции в нравственно-духовной сфере человека» [1, с. 10]. Однако для выполнения такой миссии образованию, кроме всего прочего, необходимы соответствующее правовое поле и адекватная образовательная политика государства.

Для возрождения и «эффективизации» воспитания необходимо, с нашей точки зрения, решить ряд проблем. Среди них:

— проблема усиления значимости педагогической науки в педагогической деятельности;

— проблема усиления значимости педагогического образования;

— проблема возрождения ликвидированных в регионах педагогических вузов или факультетов;

— проблема формирования суггестопедийной культуры;

— проблема формирования способности, потребности и готовности будущего педагога давать психолого-педагогическое и методологическое обоснование всем своим действиям в образовательном процессе, осуществлять объективный критический самоанализ и самооценку в использовании педагогического инструментария;

— проблема усиления воспитывающей функции обучения.

Остановимся на некоторых из них.

Для тех, кто придерживается точки зрения о том, что не обязательно иметь знания по педагогике и, стало быть, педагогическое образование — для того, чтобы организовать образовательный процесс (а подобные суждения звучали и из уст власть имущих), сошлемся на правомерное замечание В. А. Попкова и А. В. Коржуева, оценивающих такую позицию и подобные суждения как «нелепость», «невежество» и «как зачеркивание огромных достижений педагогической науки, столь очевидных своим фактическим существованием» [4, с. 3].

Если брать во внимание все накопленные человечеством формы знания — научные, паранаучные, обыденно-практические, то можно утверждать, что все беды — от их незнания. Признавая огромную роль знаний, педагогических в том числе, мы имеем в виду несциентистский к ним подход.

Как педагог с многолетним стажем, я не представляю, каким образом тот или иной учитель школы или преподаватель вуза может дать корректное психолого-педагогическое обоснование всем своим действиям, а в целом своей педагогической деятельности и «сотням тысяч хитросплетений» учебно-воспитательного процесса, не зная теории целеполагания, теории закономерностей обучения и воспитания, теории принципов обучения и воспитания, культурологической теории содержания образования, совре-

менных проблем педагогической науки и образования и т. д. и не владея ими, а также не осознав необходимости единства культурологического и компетентностного подходов к содержанию образования.

История человечества богата парадоксами. Один из них — признавать, что без знаний медицинской науки невозможно стать хорошим врачом, а вот без знания педагогической науки почему-то можно стать педагогом и (за редким исключением) калечить и тело, и душу детей. Здесь следует сделать оговорку о том, что не всегда педагогическое образование прямо пропорционально педагогическому мастерству. Мы ведем речь о подлинном, глубоком и широком образовании, о наличии у педагога и психолого-педагогических знаний, умений и опыта, причем опыта не только репродуктивной деятельности, но и творческой и эмоционально-ценностного отношения к миру в целом, в том числе в своей профессиональной деятельности, а также о наличии развитой профессиональной Я-концепции. Здесь одного компетентностного подхода недостаточно.

Полагаем, что этот первый наш тезис покрывает в определенной степени указанные в начале три первые проблемы.

С нашей точки зрения, решение проблем воспитания в современном мире невозможно без сформированности суггестопедийной культуры как учителя школы, так и преподавателя вуза. Такой тезис можно обосновать тем, что особенности нашей эпохи выдвигают необходимость «воевать» за умы и сознание молодежи, что требует не только серьезных фундаментальных знаний человекопознающих наук, и прежде всего психолого-педагогических, но и способности, потребности и готовности педагога **убеждать** в том, что такое добро и зло, что такое истина и ложь, что такое прекрасное и безобразное. Постижение этих вечных проблем как воспитуемыми, так и педагогами требует кропотливого, неустанного, добросовестного профессионального труда. Но в то же время КПД этого труда без психолого-педагогических знаний и умений, без сформированности особенно суггестопедийной культуры будет низким. Феномен суггестопедийной культуры жизненно и принципиально необходим в наше время и в нашей стране, если Россия хочет стать спасителем человечества от деградации.

Сущности феномена *суггестопедийной культуры* посвящен ряд наших публикаций [2; 3], поэтому здесь мы ограничимся предлагаемым нами определением этого понятия: это качество личности педагога, характеризующееся способностью, потребностью и готовностью убеждать обучаемых и воспитуемых в верности или неверности, в истинности или ложности тех или иных суждений, позиций, взглядов, поступков, побуждать к их осмыслению, критическому анализу, размышлению, вникать в суть обсуждаемых проблем [2, с. 69]. Кроме того, следует подчеркнуть и масштабность функционирования суггестопедийной культуры в образовательном процессе, ее развивающий потенциал, смыслопорождающую и смыслоутверждающую

сущность. Полагаем, что ни одну серьезную проблему обучения и воспитания детей и взрослых невозможно решить без этого компонента педагогической культуры.

Одним из условий эффективизации воспитания является готовность педагога давать психолого-педагогическое, то есть научное, обоснование всем своим действиям, используемым методам, приемам, формам обучения и воспитания, что связано в определенной степени с разрешением первых указанных выше трех проблем. И здесь необходим системный подход, особенно если иметь в виду, что система образования, с нашей точки зрения, развалена как в школе, так и в вузе.

В качестве вывода можно утверждать, что для начала необходимо реанимировать воспитание и усилить значимость педагогической науки для педагогической деятельности.

Список литературы

1. Гершунский Б. С. Образование в третьем тысячелетии: гармония знания и веры (прогностические гипотезы образовательного триумфа) / Б. С. Гершунский. — М. : Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та, 1997.

2. Меретукова З. К. Феномен суггестопедийной культуры и проблема ее формирования / З. К. Меретукова, А. Р. Чиназирова // Вестник Адыг. гос. ун-та. — Вып. 4. Серия «Педагогика и психология». — Майкоп, 2013.

3. Меретукова З. К. Логико-психологические основы суггестопедийной культуры / З. К. Меретукова, А. Р. Чиназирова // Вестник Адыг. гос. ун-та. — Вып. 4. Серия «Педагогика и психология». — Майкоп, 2014.

4. Попков В. А. Дидактика высшей школы : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Попков, А. В. Коржуев. — М. : Академия, 2001.

Д. С. Миргородский, к. ист. н., докторант
А. С. Немчанинов, старший офицер
(г. Балашиха)

Роль исторических знаний в формировании научного мировоззрения обучающихся

В настоящее время важнейшим элементом национальной безопасности Российской Федерации является безопасность культурного развития человека и общества, военно-патриотическое воспитание молодежи и формирование патриотизма в целом. Для России проблема культурной безопасности стоит особенно остро. Серьезную тревогу вызывает процесс утраты национальной самобытности, деградации нравов. Процветают космополитизм, преклонение перед всем зарубежным. Все это может

привести к катастрофическим последствиям для нашей страны, изнутри подорвать ее основу. Еще древнекитайский философ-мыслитель Конфуций говорил: «Прежде чем завоевать какое-либо государство, покорить его народ, необходимо сначала уничтожить его культуру, самобытность». Не будет национальной культуры и образования — не будет высокоразвитой промышленности, хорошо подготовленной армии и всего другого, на чем зиждется могущество государства [3, с. 23].

«У нас нет никакой и не может быть никакой другой объединяющей идеи, кроме патриотизма. И чиновники, и бизнес, и вообще все граждане работают для того, чтобы страна была сильнее. Если так будет, каждый гражданин будет жить лучше. И достаток будет больше, и комфортнее будет. Поэтому это и есть национальная идея», — заявил Президент РФ Владимир Владимирович Путин 3 февраля 2016 года на встрече Клуба лидеров[1]. Эти слова в очередной раз подтверждают тезис о том, что в современных условиях образовательной деятельности идеи патриотизма могут и должны стать тем стержнем, вокруг которого формируются высокие, социально значимые чувства, убеждения, позиции и устремления молодежи, воспитываются ее готовность и способность к активным действиям на благо Отечества [5, с. 306].

Важнейшая роль в формировании истинно российского патриотизма принадлежит истории. Наряду с этим модернизация отечественного образования, проходящая в настоящее время, переход к Болонской системе привели к возникновению таких условий, когда отечественной истории, к сожалению, отводится второстепенная роль. Такое положение не может не вызывать беспокойство, поскольку подобное пренебрежительное отношение может повлечь за собой крайне негативные последствия, так как исторические знания являются краеугольным камнем в фундаменте человеческой культуры. При отсутствии этого компонента образование человека не может считаться завершенным. Практика показывает, что без знания истории не может сформироваться единая система философских, социальных, политических взглядов. Данное утверждение подтверждается словами отечественного классика Н. Г. Чернышевского: «... можно не знать тысячи наук и все-таки быть образованным человеком; но не любить истории может только человек, совершенно не развитый умственно» [7, с. 549].

Особое значение истории как учебной дисциплины заключается в том, что в результате ее изучения у обучающихся формируется научное мировоззрение, развивается одна из основных форм критического мышления — мышление историческое. Также изучение истории в значительной мере способствует прочности профессиональных знаний, формированию у обучающихся основ методологии научного мышления. Исторический опыт прошлых поколений является нашим бесценным достоянием. Следует

[1] [Электронный ресурс]. — Режим доступа: rg.ru/2016/02/03 (дата обращения: 20.02.2016).

отметить, что глубокое и всестороннее овладение этим опытом в стенах вузов становится реальным лишь при условии органического сочетания высокого уровня преподавания с систематически проводимой и правильно организуемой самостоятельной подготовкой обучающихся [4, с. 61].

Роль исторической подготовки в учебном процессе многофункциональна по степени ее педагогического воздействия на обучающихся. При их достаточной творческой активности в подходе к изучению истории реализуется целый ряд научно-образовательных (дидактических) и воспитательных функций, формирующих научное мышление, необходимые личностные и профессиональные качества. Основываясь на опыте работы отечественной высшей школы, можно выделить наиболее существенные из них.

Воспитательная функция исторической подготовки обучающихся активно проявляется в формировании у них высоких морально-нравственных качеств: воли и мужества, отваги и решительности, человеческого достоинства, любви к Родине. Не вызывает сомнения, что воспитательное воздействие любого мероприятия резко повышается, если оно опирается на исторические обобщения, факты и примеры. А отечественная история в изобилии предоставляет массу примеров проявления этих качеств. От обучающихся требуется лишь одно — стремление следовать героическим традициям многих поколений защитников Родины. И сегодня особенно весомо звучит завещание одного из великих наших предков, чей мужественный образ продолжает вдохновлять нынешние поколения на ратный труд и самоотверженное служение воинскому долгу. Наставляя своих офицеров, А. В. Суворов сказал: «Возьми себе в пример героя. Следуй за ним повсюду, учись у него, подражай ему. Обгони его — честь тебе и слава!» [6, с. 264].

Далее следует выделить *патриотическую функцию исторической подготовки* обучающихся. В методическом отношении она тесно связана с воспитательной функцией, но в связи с происходящими в стране изменениями может быть отнесена к числу важнейших в учебно-воспитательном процессе. Истоки проблем, обусловливающих крайнюю актуальность этой функции, уходят вглубь российской истории, обсуждение которой до сих пор ведется в дискуссионном и острополемическом ключе [4, с. 66].

Долгие годы проблема самобытности исторических путей становления и развития российской государственности в работах большинства научных школ Запада трактовалась в исключительно негативном историческом смысле. Сегодня эта тема звучит с особой драматической остротой. То, что русский народ не субъект своей истории, а ее объект, — не просто одно из мнений западной славистики, а непререкаемый догмат, принимаемый всеми ее течениями и направлениями. Это утверждение они всеми мерами стремятся внедрить в сознание российских граждан, и порой небезуспешно.

И лишь знание истории нашего Отечества, в том числе и военной, помогает найти истинное решение этой проблемы. Ответ на этот непростой вопрос на основе анализа исторического опыта формулирует историк А. С. Мудрагеля: «...то, что Запад называет “русским чудом”, “загадочной русской душой”, есть не что иное, как колоссальной мощи всплеск патриотических чувств, объединяющих народ, сплачивающих и подвигающих его на самоотверженное служение Отечеству. Глубоко анализируя прошлое своих предков, обучающиеся приходят к пониманию того, что чудом для Запада является внезапное появление на изломе событий истории обычно скрытой реальности, когда при катаклизмах общества на поверхность общественного бытия выходит глубинная сущность народного характера россиян, пробуждающая невиданную созидательную, творческую энергию. Через осознание этого приходит полное понимание “загадочной” для Запада души своего народа, нравственное слияние с ним» [4, с. 67].

Мировоззренческая функция в значительной мере базируется на раскрытии перед обучающимися содержания основных проблем истории. Однако сфера ее воздействия этим не исчерпывается. Общеизвестно, что мировоззрение специалиста как целостная система обобщенных взглядов на объективный мир и отношение к окружающей среде, обеспечивающая ясное понимание своего места и роли в обществе, образуется на основе многих отраслей знаний [2, с. 175]. Причем в недавнем прошлом главное место в формировании мировоззрения занимала идеология. Сегодня это место пустует. И только отечественный исторический опыт, при квалифицированном подходе к его использованию, может помочь найти искомое, ибо примерами героического, самоотверженного служения идее защиты своей Родины многие поколения наших предков показывают своим потомкам, что именно в беззаветном служении Отечеству заключаются истинные, непреходящие нравственные ценности россиян. Сегодня, когда в сознании молодежи оказались размытыми многие нравственные ориентиры, особенно актуальной становится работа по формированию исторического сознания, воспитанию обучающихся на традициях и опыте прошлых поколений [4, с. 63]. В конечном счете под непосредственным влиянием преподавателей у обучающихся, изучающих историю, формируются именно те интеллектуальные умения и навыки, которые свидетельствуют о зрелости и прочности мировоззренческих позиций выпускника.

Методологическая функция предполагает активное усвоение обучающимися обобщенного исторического опыта. Она формирует четкое понимание структуры логического мышления специалиста, способствует усвоению им методов управленческой деятельности, прежде всего в вопросах выработки решений и организации их выполнения. Раскрытие сущности и содержания основных методологических проблем отечественной истории ориентирует обучающихся на понимание необходимости диалектико-материалистического подхода к изучению всех процессов и явлений.

Именно история в совокупности всех ее отраслей позволяет раскрывать все многообразие форм проявления законов материалистической диалектики, выступающих в качестве всеобщей, универсальной связи в понимании самых сложных явлений и процессов. В этой связи необходимо формировать подлинно исторический подход к нашему обществу [1, с. 12]. Такой подход нужен нам сегодня, чтобы лучше, глубже понять современное общество, чтобы мировоззрение выпускников вузов стало постоянно творчески обогащающейся системой взглядов, глубокой теорией осмысления сложной, противоречивой объективной действительности.

Профессионально-образовательная функция исторической подготовки обучающихся имеет как минимум два аспекта. Один из них характеризует процесс приобретения знаний в области собственно истории. На основе этих знаний формируются профессиональные умения и навыки, необходимые любому квалифицированному специалисту. Второй аспект отражает направленность обучения на специфику деятельности будущего руководителя и управленца. Он предполагает изучение истории Отечества, методов, стиля работы и управления выдающихся исторических и государственных деятелей прошлого и современности. Внимание, уделяемое этому аспекту, обусловливается стремлением обеспечить прикладную направленность исторической подготовке обучающихся, учесть специфику их будущей профессиональной деятельности [4, с. 64].

Предложенную характеристику основных функций исторической подготовки не следует воспринимать как исчерпывающую. Также она не должна рассматриваться и как нечто исключительно теоретическое, абстрактное. Не вызывает сомнений, что практическая направленность реализации данных функций должна быть основным ориентиром исторической подготовки в вузе.

Список литературы

1. Диалектический материализм : учебник / под ред. Б. Н. Бессонова. — М. : Мысль, 1989.
2. Краткий словарь по философии / под общ. ред. И. В. Блауберга, И. К. Пантина. — 3-е изд., дораб. и доп. — М. : Политиздат, 1979.
3. Лысухин Н. Я. Ракетные войска стратегического назначения в системе национальной безопасности России / Н. Я. Лысухин. — М. : ВА РВСН имени Петра Великого, 1997.
4. Мудрагеля А. С. Военно-историческая подготовка слушателей: основы научной методологии / А. С. Мудрагеля. — М. : ВА РВСН имени Петра Великого, 1997.
5. Пономарева И. А. Патриотическое воспитание школьников: теория и современная образовательная практика / И. А. Пономарева // Единство образовательного пространства как междисциплинарная проблема : сб. науч. тр. — СПб., 2011.
6. Не числом, а уменьем! Военная система А. В. Суворова // Российский военный сборник. — Вып. 18. — М. : Русский путь, 2001.
7. Чернышевский Н. Г. // Полное собр. соч. : в 15 т. Т. 11. — М., 1949.

Т. А. Михайлова, к. пед. н.
(г. Москва)

Сопровождение профессионального самоопределения обучающихся с инвалидностью

Согласно данным Росстата, в 2015 году количество инвалидов в России составило 12 924 000 человек (примерно 8,8 % от всего населения страны), в том числе 604 850 детей-инвалидов. Число трудоустроенных инвалидов на начало 2015 года было 2 473 000 человек (общее число занятых в экономике России в 2014 году составляло в среднем 71 539 000). В ссузах в 2014/15 учебном году проходили обучение 12 369 студентов с инвалидностью, а в высших образовательных учреждениях — всего 16 768 [3].

Проведенные Федеральной службой государственной статистики исследования среди молодых инвалидов показывают, что активный образ жизни могут вести только 27 % из них, не проявляют к этому интереса и желания 12 %, принимают активное участие в работе общественных организаций инвалидов в возрасте до 15 лет 4 %, экономической активностью среди мужчин обладают 17 %, среди женщин — 13 %, заработной платой удовлетворены только 34 % работающих инвалидов, работают по специальности 49 % [3].

16 % молодых людей с инвалидностью в возрасте 17–25 лет, согласно данным ВЦИОМ, считают себя целеустремленными, 16 % — любознательными, 14 % — образованными. Все эти исследования показывают, что лишь небольшое количество молодых инвалидов проявляют социальную активность и участвуют в жизни общества [1].

Качественное профессиональное образование для молодых инвалидов дает им возможность трудоустройства и является одной из приоритетных задач государства. Трудовую занятость инвалидов можно рассматривать как одну из форм их интеграции и адаптации. Она дает им возможность обрести экономическую самостоятельность и независимость. Анализ научной литературы и исследований в данной области показывает, что инвалиды, завершившие обучение, сталкиваются с серьезными трудностями, связанными в первую очередь с самостоятельным началом трудовой деятельности.

На становление профессионального самоопределения и самореализации влияют как объективные, так и субъективные факторы. К объективным можно отнести наличие ограничений здоровья инвалида, а к субъективным — отсутствие у молодых людей определенных профессиональных планов и жизненных стратегий, заниженную или завышенную самооценку, неумение адекватно оценить свои личностные, профессиональные качества, способности, возможности, низкий уровень адаптации, трудности в межличностном общении, проблемы, возникающие при получении профессионального образования. Снизить влияние факторов на профес-

сиональное самоопределение молодых инвалидов возможно посредством социально-педагогического воздействия.

Под профессиональным самоопределением понимается формирование личностью отношения к окружающему социуму, профессионально-трудовой среде, способ самореализации. Самоопределение и самореализация в профессиональной деятельности основаны на формировании у личности согласованной, непротиворечивой системы ценностных норм; условий и способов деятельности по достижению профессиональных целей, соответствующих возможностям и способностям молодых инвалидов, которые реализуются через жизненные планы индивида и его вовлечение в профессиональную деятельность, а также через создание образа профессионала.

Профессиональное становление личности молодого человека, имеющего инвалидность, происходит в период его профессионального образования. Трудоустройство инвалидов и их самореализация в профессии возможны при решении вопросов, связанных с личностно-профессиональным самоопределением. В условиях образовательного пространства профессионального учреждения для решения задач профессионального самоопределения, повышения уровня адаптации и социальной активности обучающихся с инвалидностью необходимо организовывать процесс социально-педагогического сопровождения и реализовывать систему психолого-педагогических мероприятий.

Определение реальных возможностей молодых людей с инвалидностью, профессионально важных качеств и их соответствия видам труда имеет большое значение в процессе профессионального самоопределения. Решение проблем, связанных с профессиональным становлением и самоопределением, возможно при использовании технологии социально-педагогического сопровождения.

Под *социально-педагогическим сопровождением* нами понимается создание определенных условий для развития личности и успешного усвоения учебного материала, адаптации к условиям образовательного учреждения, коллективу студентов, которое предполагает взаимодействие различных специалистов, работающих в учебном заведении. К этим специалистам относятся преподаватели, методисты, кураторы групп, психологи [2, с. 394]. Социально-педагогическое сопровождение содержит основополагающий принцип — принцип комплексности. При реализации социально-педагогического сопровождения используются реабилитационные и оздоровительные мероприятия.

Мониторинг, проведенный в условиях профессионального образовательного учреждения, позволил определить уровень адаптации обучающихся с инвалидностью к учебному процессу, их мотивации и самоопределения при получении профессии, а также увидеть изменения, достигнутые за счет применения различных способов воздействия. Респондентами выступали молодые инвалиды, обучающиеся в профессиональных образователь-

ных учреждениях, и специалисты, реализующие технологию сопровождения. В результате опытно-экспериментальной работы было выявлено, как социально-педагогическое сопровождение обучающихся с инвалидностью влияет на уровень их адаптации к процессу обучения, саморазвития и самопроявления при получении профессии. Система мероприятий, проведенных с обучающимися, позволила снизить уровень агрессивности, повысить уровень притязаний, социальных возможностей и контроля. Средним с преобладанием тенденций к более низкому стал уровень стрессовых реакций и отчужденности. Методика Ч. Спилберга, использованная в рамках исследования, позволила выявить, что уровень ситуативной и личностной тревожности с высокого (54 %) снизился до более низкого (10 %). Таким образом, молодые инвалиды во время процесса обучения стали значительно реже испытывать стресс. Одним из показателей эффективности проводимых мероприятий является повышение уровня мотивации обучающихся. Они стали более ориентированы на свою профессию, у 93 % появилось четкое представление о будущей профессии и ее основных трудовых функциях, были сформированы навыки коммуникативного общения. Степень включенности молодых инвалидов в различные сферы деятельности образовательной организации, такие как научно-исследовательская, внеучебная, общественная, также стала более высокой. Если изначально они были пассивными участниками или совсем не участвовали в проводимых мероприятиях, то в конце обучения стали более активными.

К *условиям*, способствующим решению задач профессионального становления и самоопределения молодых людей с инвалидностью в процессе обучения, можно отнести:

— минимизацию проблем при профессиональном обучении;

— повышение уровня адаптивных возможностей молодых инвалидов;

— развитие социальной активности и продуктивных навыков;

— создание условий для приобретения навыков и умений проектирования;

— подготовку специалистов для работы с данной категорией молодых людей;

— расширение представлений о рынке труда и социальных и трудовых отношениях, мотивацию профессиональных интересов.

Список литературы

1. База результатов опросов россиян «Архивариус» [Электронный ресурс] // ВЦИОМ (сайт). — Режим доступа: http://wciom.ru/database/baza_rezultatov_oprosa_s_1992_goda/ (дата обращения: 03.03.2016).

2. Михайлова Т. А. Теоретические аспекты технологии социально-педагогического сопровождения студентов с ограниченными возможностями здоровья при интегрированном обучении в Социально-педагогическом колледже МГППУ / Т. А. Михайлова // Материалы 2-й междунар. ярмарки образовательных технологий. — Чебоксары, 2013. — С. 393–395.

3. Положение инвалидов [Электронный ресурс] // Федеральная служба государственной статистики (сайт). — Режим доступа: http://www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_main/rosstat/ru/statistics/population/disabilities/# (дата обращения: 03.03.2016).

М. А. Михалина, аспирантка
(г. Тула)

Формирование «образа"Я"» посредством использования танцевально-двигательной техники «преувеличение»

Одной из постоянных тактических задач успешного личностного роста является обеспечение целостности личности, интеграция всех внутренних и внешних характеристик человека для формирования позитивной Я-концепции и вследствие этого полноценного «образа"Я"». Важнейшим аспектом в этом вопросе мы считаем осознание человеком своих психологических качеств и переживаний, психологических проблем, барьеров отношений и т. д. Отрицание человеком себя как такового ведет к искажению отражения им реальности, ухудшению качества самоконтроля и последующему снижению объективных показателей психического состояния личности: подавление и отрицание внутренних желаний, требований организма и неосознанных посылов и влечений ведет к психологической фрустрации, проблемам с установлением социальных контактов, агрессии, а в более сложных случаях приводит к таким заболеваниям, как мультиличностные расстройства, шизофрения и т. д.

Существуют различные методы выявления скрытых паттернов и подавленных желаний и инстинктов в организме. В нашей работе мы рассмотрим такой способ «разоблачения» внутренних психических свойств организма, как техника «преувеличение» в танцевально-двигательной терапии (ТДТ). Данная терапия базируется на признании того, что тело и психика взаимосвязаны: изменения в эмоциональной, мыслительной или поведенческой сфере вызывают изменения во всех этих областях. Тело и сознание рассматриваются как равноценные силы в интегрированном функционировании. Осознание чувств и соответствующее эмоциональное выражение вовлекает в работу мышечный тонус человека. Люди обычно не осознают свои чувства, если существует высокая степень телесного напряжения [3]. Именно с помощью вовлечения в движение различных областей человеческого тела ТДТ призвана обострить чувства человека, помочь ему пережить их сначала сквозь мускулатуру, чтобы в последующем признать их на когнитивном уровне. Таким образом, движение становится прямым выражением внутренних чувств.

В ТДТ существует множество техник, которые выбираются терапевтом при работе с клиентом или группой в зависимости от особенностей аудитории и поставленных терапевтических задач. Для решения описанной нами проблемы — интеграции свойств личностного «Я» — мы считаем целесообразным применение такой техники ТДТ, как «преувеличение».

В процессе осуществления ТДТ внимание терапевта привлекает определенный аспект двигательного поведения клиента (обдуманное и контролируемое поведение, быстрое и неожиданное движение рукой или «опустившееся» и тяжелое чувство) [1]. Эти акты движения часто являются непроизвольными и с точки зрения ТДТ определенным образом характеризуют психическое состояние человека. Используя технику «преувеличение», терапевт привлекает внимание клиента к обнаруженному паттерну. Для определения роли данного паттерна в психологической структуре личности и его более полной характеристики терапевт может предложить преувеличить движение, чтобы более четко выделить характеризующее качество. В данном случае можно попросить клиента вербализовать свои ощущения, ассоциации, возникающие при воспроизведении движения, выявить эмоциональную окраску этого движения, вызываемые образы. На уровне моторики преувеличение может выглядеть следующим образом: терапевт может предложить клиенту, чтобы тот позволил испытать себе больше чувств и дать возможность движению идти туда, куда оно идет. Можно позволить дать движению больше амплитуды, вложить больше мышечного усилия или, наоборот, расслабиться, сделать его более мягким и плавным. Также для трансформации впечатления от идентифицированного качества, переживания, проблемы можно взять качество движения, перенести его в другую часть тела и посмотреть, вызовет ли оно такую же эмоциональную реакцию или другую. Таким образом, появляется возможность констатировать, что хочет сказать, донести та или иная часть тела.

Техника «преувеличение», на наш взгляд, наиболее подходит для экстериоризации сложных впечатлений, волнений, событий прошлого, психологических травм детства, которые под влиянием механизмов отрицания, замещения и вытеснения уходят так далеко в бессознательное, что целиком приобретают внешнюю форму привычек и свойств личности, природу которых невозможно продиагностировать и которые почти невозможно изменить. Принятие ведет за собой усиленное желание и стремление разрешить внутренние проблемы и конфликты. А для принятия необходима технология, способная вычленить подобные психологические свойства в ряду множества аспектов поведения человека. Психологическое принятие себя приводит к конструктивному самоотчету, уверенности в своих поступках, мыслях и эмоциях, а значит, напрямую связано с конструктивной интеграцией «образа"Я"» [2, с. 156].

Таким образом, именно техника «преувеличение» ТДТ обладает высоким практическим и творческим потенциалом, способна продиагностиро-

вать самые недоступные сознанию психологические нюансы через движение человека, помочь им реализоваться в качестве психической функции или нюанса поведения, чтобы затем разрешиться.

Список литературы

1. Использование техник танцевально-двигательной терапии в работе с зависимыми [Электронный ресурс] // Психологическая консультация «Город» : [сайт]. — Режим доступа: http://www.gorod-psy.ru/content/view/83/47/ (дата обращения: 11.03.2016).

2. Слободчиков В. И. Психология человека : учеб. пособие для вузов / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. — М. : Школа-Пресс, 1995. — 384 с.

3. Старк А. Танцевально-двигательная терапия [Электронный ресурс] / А. Старк. — Режим доступа: http://www.ronl.ru/referaty/raznoe/631155/ (дата обращения: 10.03.2016).

Ф. Ш. Мухаметзянова, д. пед. н., профессор, чл.-корр. РАО,
Г. А. Шайхутдинова, к. пед. н., доцент
(г. Казань)

Модели профессиональной ориентации учащейся молодежи в научно-образовательном кластере: взгляд на проблему[1]

Система профессиональной ориентации учащейся молодежи выступает основной составной частью социальной политики современного российского государства, кроме того, она занимает существенное место в системе непрерывного образования, а также в управлении занятостью населения. Современная профориентация рассматривается учеными, педагогами, психологами и т. д. как комплексная, многоуровневая система, которая должна обеспечивать профессиональное самоопределение личности на протяжении всей ее профессиональной карьеры: от выбора профессии до проектирования индивидуальной траектории карьеры, в меняющихся для человека условиях жизни. Исследователи отмечают, что современная личность в течение своей профессиональной карьеры может несколько раз менять не только должность, но и направление деятельности, и эти изменения являются иногда вынужденными, происходящими под давлением внешних и внутренних факторов. К внешним факторам, несомненно, относится социально-экономическая обстановка в стране, регионе, изменения содержания и характера труда, автоматизация многих процессов, ранее выполняемых человеком, и др. К внутренним факторам исследователи

[1] Работа выполнена в рамках государственного задания Р/21 в сфере научных исследований ФГБНУ ИПНМШ РАО.

чаще всего относят неудовлетворенность своим местом в системе производственных отношений, отсутствие возможности для профессионального роста, монотонность труда, размер материального вознаграждения за труд и очень часто — неправильный и неосознанный выбор профессии после окончании школы и т. д. Все эти факторы в комплексе определяют непреходящую актуальность развития профориентационных служб, а также государственное регулирование их деятельности (на федеральном, региональном, муниципальном уровнях).

На федеральном уровне в ряде законов отражается суть профориентационной работы, так, в Законе об образовании (№ 273-ФЗ) в статье 3 «Основные принципы государственной политики и правового регулирования отношений в сфере образования» один из принципов гласит: «...свобода выбора получения образования согласно склонностям и потребностям человека, создание условий для самореализации каждого человека, свободное развитие его способностей, включая предоставление права выбора форм получения образования, форм обучения, организации, осуществляющей образовательную деятельность, направленности образования в пределах, предоставленных системой образования...» [1]. Однако, кроме упоминания в законах и других нормативных актах, система профориентационной работы на государственном уровне не регулируется — нет государственной концепции, федеральной программы и т. д. и т. п.

В регионах государственные структуры вынуждены принимать различные меры, особенно в настоящее время, когда в центрах занятости в поисках работы оказывается все больше и больше лиц с высшим образованием, а вакансии предлагаются прежде всего гражданам с рабочей профессией. Каждый регион решает данную проблему исходя из текущей ситуации. Так, в Республике Татарстан в 2007 году при разработке региональной стратегии непрерывного профессионального образования приоритетной задачей стало создание научно-образовательных кластеров в различных отраслях экономики и образования. Приоритетами образовательного кластера были определены качество образования, его непрерывность, преемственность, доступность, конкурентоспособность.

Кластеры создаются по перспективным и экономически выгодным направлениям экономики региона, и именно в них вероятны наиболее серьезные, экономически обоснованные социальные гарантии. В Татарстане преимущественно развиваются две модели научно-образовательных кластеров. Первая модель предусматривает сохранение юридической самостоятельности участников кластера. Участники кластера совместно определяют стратегию развития всего кластера и каждого учебного заведения, используют имеющуюся материально-техническую базу кластера, кадровые ресурсы, проводят профориентационную работу, содействуют трудоустройству выпускников. Это «ассоциативная» форма вхождения в кластер. Государственный заказ на подготовку кадров и бюджетное финан-

сирование доводится учредителем до участника образовательного кластера по согласованию с координационным советом кластера. Для того чтобы профориентационная работа осуществлялась во всех сегментах кластера данной модели, необходимо разработать нормативно-правовые и локальные акты в сфере профориентационной деятельности, в том числе регламент взаимодействия специалистов научно-образовательного кластера, осуществляющих сопровождение профессионального самоопределения учащейся молодежи.

Координационный совет по профориентации и трудоустройству молодежи должен строить управление системой профориентационной работы с точки зрения трех основных этапов: допрофессиональная подготовка, профессиональное образование, профессиональная карьера.

Допрофессиональная подготовка — это особый сегмент профориентационной работы в образовании, включающий разноуровневую деятельность: работу с учащимися, родителями, учителями, психологами школ, специалистами по профориентации. Именно на этом уровне необходима широкомасштабная профориентационная работа по всем направлениям: помощь в выборе профиля обучения, профконсультации, олимпиады, конкурсы, ярмарки профессий, встречи с работодателями, экскурсии на предприятия и т. д.

Профессиональное обучение — формирование профессионального становления и личностного роста обучаемых на основе управления карьерой, помощи в трудоустройстве в соответствии с полученной специальностью или направлением подготовки. Анкетирование молодежи показывает, что построению индивидуальной карьеры способствуют профессиональные пробы во время обучения в различных видах деятельности посредством временной трудовой занятости, приобретение профессионально важных качеств через участие в бизнес-проектах, грантах и т. д. На этом уровне особую роль могут выполнять центры карьеры и трудоустройства в вузах и ссузах, которые целенаправленно занимались бы созданием благоприятных условий для профессионального развития и успешного старта в профессиональной карьере студентов, трудоустройством обучающихся согласно полученной специальности и направлению подготовки.

Профессиональная карьера в первую очередь связана с развитием профессиональных компетенций, формированием потребности у начинающих специалистов в постоянном развитии и самосовершенствовании через широкий спектр программ дополнительного образования и повышения квалификации с учетом индивидуальных образовательных запросов и потребностей регионального рынка труда. Управлять данной деятельностью должны не только региональные и муниципальные центры занятости и трудоустройства, но и сами субъекты кластера. Значительную роль в этом вопросе могут играть институты последипломного образования, внутрифирменная и корпоративная подготовка, учебно-методические центры, которые способствовали бы успешному профессиональному развитию начинающих специалистов.

Выстраивание эффективного взаимодействия с ведущими вузами региона в рамках образовательного кластера в пределах первой модели является приоритетной задачей организаций профессионального образования. Стратегия реформирования образования на федеральном уровне отводит вузам роль основы развивающейся экономики, источника инновационных знаний, технологий, кадровых и материальных ресурсов. Необходимо в полной мере воспользоваться предлагаемыми ресурсами вузов для обеспечения качества образования, проведения профориентационной работы с молодежью.

Вторая модель предусматривает включение учебного заведения в структуру кластера, где ведущую образовательную роль играет вуз, а организации среднего профессионального образования встраиваются в состав вуза в качестве филиала или отделения, факультета, кафедры. Предусматриваются ликвидация юридической самостоятельности участника кластера и передача имущественного комплекса в полном объеме в безвозмездное пользование вуза. Государственный заказ на подготовку кадров с рабочей профессией и средним профессиональным образованием доводится до вуза, а финансирование образовательных услуг осуществляется республиканским бюджетом через образовательные сертификаты.

Для развития профориентационной работы с молодежью в условиях вышеназванных моделей необходимо решение следующего ряда задач.

1. Сформировать единую региональную информационную базу (систему тематических интернет-ресурсов регионального уровня) в сфере профессиональной ориентации учащейся молодежи, а также открытый банк потребительских профилей профессий и должностей в разного профиля кластерах.

2. Подготовить пакет видеоматериалов профориентационной направленности по новым и высокотехнологичным профессиям и обеспечить их доступность.

3. Разработать критерии и показатели результативности деятельности системы профессиональной ориентации учащейся и работающей молодежи в условиях научно-образовательного кластера (по уровням образования, по уровням деятельности и по содержательным линиям).

4. Провести мониторинг и на этой основе осуществить отбор лучших практик (технологий, форм и методов работы), обеспечивающих профессиональную ориентацию учащейся молодежи в условиях научно-образовательного кластера.

5. Создать единую технологию профориентационной работы, основанной на общем для всех организаций алгоритме, предусматривающей несколько уровней глубины и сложности и соответствующих научно-методических рекомендаций.

7. Разработать программы повышения квалификации для подготовки специалистов по профессиональной ориентации учащихся в рамках

научно-образовательного кластера, включающих развитие всех необходимых для данного типа специалистов групп компетенций (психолого-педагогических, управленческих, общих) [2, с. 29].

Во всех звеньях цепи научно-образовательного кластера «школа — профессиональное образование — производство — наука» постоянно происходят существенные изменения, однако вышеназванные модели призваны наиболее точно отображать основную идею кластера, то есть то, ради чего выстраивалась сама цепь, а именно ту цель интегрированной системы, которая не ограничивает средства, возможности и способности каждого из элементов цепи, а способствует их взаимному потенциальному росту. К таким точкам роста в области профориентационной работы с учащейся молодежью можно отнести следующие:

— овладение учащимися школы тем набором качеств, способностей и компетенций, которые позволяли бы им максимально точно самоопределяться в выборе той или иной профессии;

— набор абитуриентов с соответствующими качествами и способностями, позволяющими им овладеть той или иной профессией, что важно для профессионального образования;

— заинтересованность производства в готовых кадрах, способных применить профессиональные качества, способности, компетенции для решения своих современных актуальных задач [3, с. 78].

Таким образом, основным критерием корректности современной модели профориентационной работы в научно-образовательном кластере является ее способность соответствовать общей цели, где решение задач имеет консолидирующий характер и направлено на совместную работу с обозначенными направлениями деятельности не для разграничения зон применения имеющегося потенциала субъектов данной интегрированной системы, а для оптимизации использования имеющихся ресурсов в решении проблемы профессионального самоопределения учащейся молодежи.

Отличительной особенностью кластерных моделей является то, что они многомерны, и эффективность получения предполагаемого результата зависит от использования всех ресурсов кластера, так как вкупе они способствуют процессу профессионального самоопределения учащихся и создают благоприятную почву для совершенствования профориентационной работы.

Список литературы

1. Закон № 273-ФЗ «Об образовании в РФ» [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://www.assessor.ru (дата обращения: 22.03.2016).

2. Мухаметзянова Ф. Ш. Концепция профессиональной ориентации учащейся молодежи в условиях научно-образовательного кластера / Ф. Ш. Мухаметзянова, Г. А. Шайхутдинова. — Казань : Данис, 2015. — 36 с.

3. Сибгатова К. И. Профориентационная работа в интегрированной системе «школа — колледж — предприятие» : дис. ... канд. пед. наук / К. И. Сибгатова — Казань, 2011. — 203 с.

С. В. Никитинская, логопед-психолог
(г. Самара)

Образы стариков и отношение к старости в русском фольклоре

В разные исторические периоды существовали различные модели отношения к старым людям — от уважительного до негативного. Характерной чертой русской национальной традиции на протяжении длительного времени было уважение к седой старине. Стариков воспринимали как носителей и хранителей традиций и обычаев, их опыт и знания признавали опорой жизни и считали изначальной точкой отсчета в шкале нравственных ценностей. Приверженность традициям отражалась на всех сферах жизни молодого поколения, включая и способы ведения хозяйства, и формы поведения, и следование законам, и методы обучения и наставления.

В настоящее время многими исследователями отмечается трансформация отношения молодого поколения к старшему — от традиционно почтительного до осуждающего, порицающего, отвергающего, а в лучшем случае безразличного. Изменение социально-экономических условий современного общества неизбежно приводит к перестройке сложившихся веками культурных традиций, способов передачи информации, а также к смене привычных ролей, что, в свою очередь, способствует затруднению социализации и адаптации человека (как молодого, так и пожилого) к меняющимся условиям и требованиям жизни.

Усложнение социокультурной реальности, сопровождающееся изменением типов преемственности, отношения к традициям, является закономерным историческим процессом, приводящим к выработке новых идеалов и поиску адекватных им средств жизнедеятельности и взаимодействия.

Целью нашей работы стало изучение русского фольклора как доступной и естественной формы передачи информации — формы, выполняющей функцию преемственности между поколениями, что актуально, по нашему мнению, и на сегодняшний день.

Предметом нашего исследования стало изучение отношения молодого поколения к старости и рассмотрение различных образов стариков на примере русского народного творчества.

К русскому фольклору относят различные формы: пословицы, поговорки, песни, частушки, загадки, анекдоты, сказки, сказания, мифы, былины.

Народная мудрость не обходит стороной ни одну сферу человеческой жизни. Тема старости и отношения к ней молодого поколения в русском фольклоре отражена по-разному: старение как неизбежный закономерный процесс и невозможность вернуть молодость («Два века не изживешь, две

молодости не перейдешь»; «Старый стареется, а молодой не молодеет»; «Дважды молоду не бывать, не по две молодости жить»); старость — мудрость («Молодость плечами покрепче, старость — головою»; «Молоденький умок, что весенний ледок»; «Молодой на службу, а старый на совет»; «Чем старее, тем правее: а чем моложе, тем дороже»; «Детинка с сединкой везде пригодится»; «Молодой работает, старый ум дает»); но старость — это и физическая немощность, слабость, болезни («Придет старость — придет слабость»; «Старикам по зубам. Не наша еда да орехи, а наша — каша»; «На старого и немощи валятся»); старость — это и слабый ум («Молодость не без глупости, старость не без дурости»; «Стар да мал — дважды глуп»; «Человек два раза глуп живет: стар да мал»). Пословицы отражают не только физическое, но и эмоциональное состояние старого человека: «Старость — не радость», «Старость придет — веселье на ум не пойдет».

В пословицах заложен и нравственный урок отношения к старикам: «Старцу пакости не твори» [2, с. 103].

Интересны образы стариков в народных волшебных сказках. Пожилые герои, встречающиеся в сказках, могут быть главными, а также выполнять функции традиционных помощников протагониста и дарителей (Баба-яга, старичок-странник), оставаясь персонажами второго плана.

Сказки, пословицы о пожилых людях концентрируют в себе коллективную народную мудрость, символизируя общую последовательность изменений в порядке реализации задач позднего этапа жизни, и отражают характерную модель поведения [1, с. 53].

Старикам предписывалось думать о душе, скорой смерти, не брать на душу греха. Таким образом, складывается особая система ценностей в старости, отличающаяся от молодости: «Чем молод похвалится, в том стар покается», при этом отступления от предписываемой модели поведения воспринимаются или с юмором («Подрались дедушка с бабушкой, и семеро внуков не разберут по что»), или отрицательно, с укором («Волосом сед, а совести нет») [3].

Устное народное творчество, представляя старость как жизненный этап с собственными ценностями и моделью поведения, служит источником стереотипов, связанных со старостью, со средством социального контроля, осуждая и высмеивая отступления от предписанных норм.

Анализируя содержание лексических единиц, обозначающих старость, можно увидеть целую палитру чувств. Это доверие к авторитету, опыту, мудрости: «Чем старее, тем правее», «Старый пес не обманет», «Старый конь борозды не портит». Это снисходительность, признание права на старческую немощь, ограниченное участие в разделении труда: «Воевал молодой, а под старость отпустили домой», «Старику не животы наживать, а дни проживать». В ряде случаев модель отношения заложена уже в термине, подобранном для обозначения стариков. Чаще это нейтральные: «старик», «старуха», «старый, «старая»; указывающие на родство: «дед», «дедушка»,

«баба», «бабушка». Особая почтительность звучит в существительных «старец», «старина» [2, с. 111].

В русском фольклоре отражены многие стороны жизни. В доступной форме в пословицах, поговорках, сказках заключена народная мудрость, которая учит, что старость — это неизбежный этап жизни, включающий в себя характерные особенности.

Народное творчество позволяет лучше понять, принять существующие различия между поколениями, учит с почтением относиться к достоинствам, мудрости, опыту старшего поколения и с юмором — к тем или иным недостаткам (любой возрастной группы).

Для эффективного взаимодействия поколений необходимо изменить сложившиеся в современном обществе негативные представления о пожилых людях в лучшую сторону. Этому может способствовать, по нашему мнению, включение в образовательные программы (как дошкольные, так и школьные) фольклорных произведений.

Список литературы

1. Злобин Ю. Д. Символика развития личности пожилого человека в народных волшебных сказках / Ю. Д. Злобин // Вестник ЮУрГУ. — 2009. — № 42.
2. Кобзарева Н. И. Эволюция мира старости в крестьянской среде в 50-х гг. XIX века / 1917 г. (по материалам губерний Центрального Черноземья) : дис. ... канд. ист. наук / Н. И. Кобзарева. — Белгород, 2014.
3. Панченко А. Образ старости в русской крестьянской культуре [Электронный ресурс] / А. Панченко. — Режим доступа: http://bg-znanie.ru (дата обращения: 15.04.2016).

В. А. Николаев, д. пед. н., профессор,
Е. А. Гринева, ассистент кафедры
(г. Орел)

Технология использования музейной педагогики в нравственном воспитании подрастающего поколения

Нравственное, духовное воспитание имеет существенное значение в процессе становления полноценной личности будущего гражданина государства. Реалии современной жизни, развитие рыночных отношений требуют от человека четкого соблюдения правил, норм, регулирующих производственные и межличностные связи. К сожалению, все чаще эти связи строятся без традиционных русских нравственных качеств: милосердия, сострадания, сочувствия, сопереживания и др. В традиционной русской культуре деловые и межличностные отношения обычно не разделялись, а их успешность обеспечивалась нравственными качествами русских лю-

дей. Носители ведущих качеств русской ментальности — религиозности, соборности, честности, трудолюбия, доброжелательности, гостеприимства и др. — пользовались особым уважением и почетом. Эти качества обеспечивали нравственную основу деловых отношений.

Как показывает практика, одним из эффективных средств нравственного воспитания является музейная педагогика. Использование музеев народной культуры, созданных в учебных заведениях, в воспитании детей и подростков пока недостаточно исследовано в отечественной науке. Часть современных молодых людей неоднозначно относятся к ценностям народной культуры. Для полноценного нравственного воспитания важно помочь подрастающему поколению осмыслить и оценить огромное культурное наследие, накопленное предками, сформировать потребность в общении с ценностями народной культуры, их постижении и сохранении. Эта задача успешно реализуется в рамках музейной педагогики, которая закладывает основы нравственной культуры личности.

Важным условием успешной реализации музейной педагогики является постепенное включение ребенка в процесс непосредственного взаимодействия с музейными экспонатами. Практика показывает, что наиболее успешно это происходит, если музей создается в самой школе. Еще более существенное влияние оказывает музейная педагогика на детей, если они принимают активное участие в создании и функционировании школьного музея. В школьной практике часто создаются музеи различной направленности, однако технология реализации музейной педагогики еще недостаточно глубоко разработана. Обычно используются отдельные элементы технологии, включаются разрозненные мероприятия. Для технологизации музейной педагогики важно рассмотреть ее теоретические основы.

На основе изучения теоретических источников, передового опыта, практики создания музеев сформулированы **задачи** музейной педагогики применительно к деятельности школьного музея.

1. Развитие гражданских качеств детей через активизацию их эмоционально-познавательной сферы, включение в творческую деятельность. Важно активизировать духовный, творческий потенциал детей на каждом этапе создания и функционирования школьного музея, обеспечить включение ребенка в сбор, описание, размещение, реставрирование экспонатов.

2. Актуализация у воспитанников лучших черт национальной психологии. Реализация этой задачи осуществляется через организацию этнографических экспедиций, изучение истории создания и функционирования различных музейных экспонатов.

3. Сохранение национальных, народных, семейных традиций. Процесс активного включения учащихся в музейную педагогику полезно начинать с изучения семейных реликвий, истории семьи, роли предков в истории страны, составления родословной, генеалогического древа [1, с. 188].

Принципы реализации музейной педагогики.

1. Принцип творческой активности ребенка согласуется с ведущим принципом воспитания, сформулированным Л. С. Выготским, по мнению которого в основу воспитания должна быть положена личная деятельность человека и все искусство воспитателя должно сводиться только к тому, чтобы направлять и регулировать эту деятельность.

2. Принцип диалога культур. Современные дети могут глубоко и полноценно воспринять народную культуру, только соотнося ее с современной культурой. Это достигается использованием новых форм, методов воспитательной работы на основе народного музейного содержания.

3. Принцип включения национальных ценностей во внутренний духовный мир школьника. В процессе создания школьного музея, участия в сборе экспонатов ребенок воспринимает музейные ценности как личностно значимые, приобретающие для него особую духовную ценность.

4. Принцип воздействия на эмоциональную сферу ребенка. Учитывая психологию ребенка, важно сочетать информационное воздействие экспонатов с эмоциональными переживаниями, вызванными их внешним видом, украшениями, а также процессом поиска, реставрации и т. п.

5. Принцип сохранения национально-культурного наследия. Дети, занимающиеся поиском экспонатов для школьного музея народной культуры, приобщаются к сохранению культуры своего народа. У них формируется любовь, уважение к прошлому страны, своим предкам, развиваются патриотические чувства.

Музейная педагогика использует специфические методы, средства приобщения ребенка к культурному наследию прошлого. Анализ практической и теоретической деятельности отечественных и зарубежных ученых, опыта работы музейных педагогов различных регионов выявил наиболее точно отвечающие целям, задачам и содержанию музейно-педагогической деятельности **методы**: 1) новых социальных ролей; 2) создания игровых ситуаций; 3) практического взаимодействия с предметами; 4) театрализации; 5) самостоятельной поисково-исследовательской деятельности и др. [2, с. 7].

Музейная педагогика реализуется в следующих **направлениях** [1, с.188]:

1) приобщения к существующим музейным ценностям;

2) поиска новых экспонатов, составляющих материальные, духовные ценности народной культуры;

3) описания, оформления новых экспонатов;

4) изучения истории возникновения названия, особенностей создания экспоната;

5) реставрации материальных предметов народного быта;

6) современной интерпретации экспонатов, относящихся к духовной культуре (приметы, пословицы, сказки, заговоры, гадания и т. п.);

7) создания новых музейных экспозиций;

8) разработки содержания экскурсий и др.

Важное значение в работе с учащимися в рамках музейной педагогики занимает организация самостоятельной творческой деятельности. Эта работа включает следующие **пути**: 1) экскурсии в музеи, на выставки; 2) этнографические экспедиции; 3) работу с архивными материалами; 4) подготовку экскурсий по музею; 5) создание экспозиций и др. Перечисленные пути реализуются в разнообразных **формах** работы педагога с воспитанниками: викторинах, конкурсах, творческих праздниках, играх, командных соревнованиях, творческих заданиях, выполняемых в рамках учебных занятий, в ходе этнографических экспедиций, при посещении музеев, выставок, театров и т. п. [1, с. 189].

Важным условием развития нравственных качеств личности является активное включение человека в процесс поиска, осмысления, научного обоснования музейных ценностей. Познавать музейный мир ребенок начинает с понимания места музейных экспонатов в жизни наших предков, обоснования рациональности их вида, формы, функционального назначения. Существенное значение имеет выявление рационального и эмоционального смысла украшения предметов быта, орнамента, вышивки на элементах одежды и полотенцах, скатертях и т. п. Требуются большая предварительная подготовка к общению с предметным миром культуры, целенаправленная музейная деятельность. Результатом использования музейной педагогики является формирование музейной культуры человека, которая является важной составляющей нравственного воспитания.

Одним из путей приобщения учащихся к народной культуре является включение их в научно-исследовательскую работу по поиску, изучению существенных особенностей музейных экспонатов. Их названия, виды, местные варианты традиционных народных промыслов варьируются в разных регионах. Задача педагога — ориентировать школьников на глубокое изучение семантики, функционального назначения, технологии изготовления и использования различных предметов быта, произведений народных промыслов.

Работа по формированию музейной культуры обычно начинается с освоения понятийного аппарата народной культуры. Детям демонстрируются разнообразные экспонаты, предметы быта, материальной культуры: рубель, валек, пральник и др. Педагог стимулирует детей узнать из словарей, энциклопедий, бесед с пожилыми людьми смысл названия экспоната, историю его возникновения. С помощью музейных экспонатов, несущих отпечаток людей, которые их изготавливали, пользовались ими, происходит погружение ребенка в историю народа. Народная культура пробуждает у ребенка интерес к прошлому, настоящему и будущему окружающего мира. В результате происходит глубокая мотивация активного познания окружающей действительности, ближайшего социума. В единстве про-

шлого и настоящего семьи, общества, культуры формируются глубокие нравственные качества личности.

В ходе занятий, проводимых в музее, учащиеся начинают задумываться об истории собственной семьи, села, города, всей страны, осознавать место своих родственников в жизни государства. Это важно для осмысления жизни предков, понимания их места в развитии страны, государства. В результате у ребенка создаются начальные представления о собственной роли, месте в жизни своей семьи, народа, общества в целом.

Список литературы

1. Николаев В. А. Вузовский музей народной культуры как фактор подготовки менеджеров социально-культурной деятельности [Электронный ресурс] / В. А. Николаев, Е. В. Усольцева // Развитие системы высшего образования в системе культуры: научный и образовательный опыт : материалы междунар. науч.-практ. конф. (Орел, 26–27 марта 2015 г.) / гл. ред. Н. А. Паршиков. — Орел, 2015. — С. 186–189. — Режим доступа: https://yadi.sk/d/RSUp9SNZjYLgG (дата обращения: 12.03.2016).

2. Панкратова Т. Н. Занятия и сценарии с элементами музейной педагогики для младших школьников: Первые шаги в мир культуры : учеб.-метод. пособие / Т. Н. Панкратова, Т. В. Чумалова. — М. : Владос, 2002. — 160 с.

Л. И. Николаева, учитель
(пгт Суходол, Самарская область)

Проектная деятельность как средство повышения социальной активности школьника

В современном обществе для подрастающего поколения актуальным становится поиск нестандартных решений проявления своего «Я» и позиционирования себя как социально активной личности. Изменение социальной позиции подростка, его стремление занять определенное место в жизни находят отражение в серьезно актуализировавшейся в последнее время потребности оценить самого себя как полезного для общества.

Одним из средств, способствующих самоопределению и повышению социальной активности школьника, становится проектная деятельность.

Применение данной технологии на уроках обществознания и во внеурочной деятельности позволяет выявить и развить творческие способности и деловые качества обучающихся.

Социально значимая деятельность использования проектно-исследовательских технологий связана с развитием гражданского сознания обучающегося. Именно готовность приносить пользу людям позволяет вос-

питанникам почувствовать значимость своей деятельности, что повышает их социальный статус в школе, в семье и, как следствие, в обществе.

Подростковая проектная деятельность — это такая деятельность, в основе которой лежит активизация творческой, познавательной и практической составляющих, в результате которой школьник производит продукт, обладающий субъективной (иногда объективной) новизной [1, с. 16].

В настоящее время очень важным направлением в воспитании детей нам представляется развитие милосердия. Данная проблема является актуальной. Развитие доброты и сопереживания необходимо, чтобы дети могли противостоять жестокому миру. Кроме того, это оказывает воздействие на их самовоспитание. [3]. Общими целями внеклассных мероприятий по темам: «От сердца к сердцу», «Помнить, чтобы жить» — являются формирование умения оценивать различные факты окружающей жизни, выбирать способы решения актуальных проблем, пропаганда общечеловеческих ценностей (преемственность, память, милосердие), осознание учащимися своих гражданских обязанностей, развитие личностных качеств. Речь идет о проявлении заботы школьниками о ветеранах войны и труда. Ребята находят биографические материалы о ветеранах, живущих в нашем поселке, затем исследуют и систематизируют информацию. Завершающей стадией работы является составление проекта «Письмо воину-победителю».

Ветераны, получая благодарственные послания, ощущают, что молодое поколение о них помнит. Ребята увидели, насколько важно ветеранам осознавать, что их подвиг не забыт, и почувствовали, как важно не терять связи со старшим поколением. Данный вид деятельности позволяет подростку присвоить ценности, связанные с утверждением своей роли в социальной сфере, способствующие удовлетворению практических возможностей.

Формированию экологической культуры и бережного отношения к природе посвящается проект «Мы и охрана природы». Вовлечение учащихся 9-х классов в проектную деятельность по данной теме побуждает их к действиям по защите природы и формирует у них позитивные нравственные ценности. Ребята исследуют материал и находят ответы на вопросы: «Какие экологические проблемы существуют у нас в районе?», «Какие объединения в стране выражают протесты против безответственного отношения к природе?», «Как государство защищает природу от экологических преступлений?». В ходе проекта обучающиеся приобщаются к пониманию глобальных экологических проблем, у них появляется ответственность за состояние окружающей среды, здоровье людей, усиливается стремление к получению теоретических знаний в области экологии, биологии и других наук, способствующих решению экологических задач.

Также в учебно-воспитательном процессе проводится работа по формированию ценностного отношения к собственному здоровью. Так, например, этому вопросу был посвящен социальный проект, разработанный

учащимися 6-х классов, на тему «Антиреклама “вредной еды”». Данный проект имеет социальное значение, так как направлен на реализацию актуальной задачи в нашем обществе — формирование у подрастающего поколения культуры питания. В итоге это будет влиять на здоровье нации в целом. Здоровый ребенок сегодня — это здоровое поколение завтра [2, с. 197].

Кроме того, в процессе реализации разработанного проекта возникает необходимость взаимодействовать с различными структурами и отдельными гражданами, для чего нужен высокий уровень коммуникабельности и толерантности.

Вопросу формирования культуры здоровья посвящен семинар среди учащихся 10–11-х классов на тему «Причины возникновения негативных привычек в среде подрастающего поколения и методы борьбы с ними». В процессе работы учащиеся исследуют статистику зарегистрированных данных медицинских учреждений России, характеризующую актуальную проблему курения, алкоголизма и наркомании среди подрастающего поколения в нашем обществе. Представленные ребятами материалы доказывают, что негативные привычки разрушают организм в целом. В итоге старшеклассники приходят к выводу, что альтернативой развитию вредных привычек являются физическая культура, спорт, правильная организация свободного времени, интересного и содержательного отдыха.

Повышение социальной активности молодежи не может происходить без качественных изменений личности. Одним из таких проявлений становится формирование личностных и управленческих качеств в ходе реализации проекта. К ним можно отнести уверенность в достижении поставленной цели, умение принимать оперативные решения в сложных ситуациях, справляясь с управленческими задачами наилучшим из всех возможных способов, коммуникабельность, высокий уровень толерантности как по отношению к учащимся других классов, так и по отношению к негативным воздействиям окружающей среды.

Подводя итог всему вышесказанному, можно сделать вывод, что проектная деятельность на сегодняшний день является одним из немногих доступных и эффективных средств повышения социальной активности школьников.

Список литературы

1. Голуб Г. Б. Метод проектов — технология компетентностно-ориентированного образования : метод. пособие для педагогов-руководителей проектов учащихся основной школы / Г. Б. Голуб, Е. А. Перелыгина, О. В. Чуракова ; под ред. Е. А. Когана. — Самара : Учеб. лит. ; Федоров, 2006.

2. Марков В. В. Основы здорового образа жизни и профилактика болезней : учеб. пособие для студ. пед. вузов / В. В. Марков. — М. : Академия, 2001. — 320 с.

3. Принцип гуманизма в педагогике [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://www.ec-n.ru (дата обращения: 25.03.2016).

Л. А. Обухова, д. пед. н., профессор
(г. Воронеж)

Повышение квалификации педагога: реализация требований федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования в области воспитания

Повышение квалификации педагогических работников носит дискретный характер и включает изучение научной психолого-педагогической литературы, открытые занятия, мастер-классы и обмен опытом. Теоретические, организационно-методические аспекты самообразовательной деятельности и опыт самообразования педагогов освещаются в работах Ю. Н. Кулюткина, А. Е. Морона, Е. И. Онушкина, Ю. А. Савинкова, Г. С. Сухобской и др. [3]. В работах этих ученых рассматриваются все аспекты повышения квалификации как активной, целенаправленной, систематической, творческой, профессиональной деятельности. Повышение квалификации направлено на освоение современных педагогических новшеств, идей, методов и технологий, обеспечивающих профессиональный рост педагога.

Введение федеральных образовательных стандартов дошкольного и начального общего образования повышает ответственность педагогов в части достижения планируемых результатов воспитания и развития обучающихся и одновременно предоставляет им творческую свободу в организации образовательной деятельности. Стандарт начального общего образования направлен на «духовно-нравственное развитие и воспитание обучающихся на ступени начального общего образования, становление их гражданской идентичности как основы развития гражданского общества» [4, с. 2].

На курсах повышения квалификации, имеющих целью развитие воспитательной компетенции педагога, широко используется самообразовательная деятельность, которая осуществляется в форме проектирования воспитательных проектов и управляется самим педагогом [1, с. 3–9]. Осознанная и мотивированная самообразовательная деятельность — связующее звено в непрерывной системе повышения квалификации педагога, обеспечивающее целостность этого процесса.

В программах курсов повышения квалификации планируется организованная образовательная деятельность педагогов, направленная на достижение конкретных личностных образовательных целей и преодоление профессиональных затруднений. Организованная образовательная деятельность в Воронежском институте развития образования (ВИРО) коррелирует с творческой воспитательной деятельностью педагога. Повышение квалификации педагогов происходит комплексно: в учебной деятельности — на лекционных и практических занятиях в аудиториях и

лабораториях ВИРО; в изучении опыта работы коллег в области воспитания — на стажировочных площадках; в целенаправленной и мотивированной самообразовательной деятельности.

В зависимости от профессиональных затруднений педагога в воспитательной деятельности процесс повышения квалификации может быть скорректирован по содержанию модулей и организационной форме проведения занятий. Результативность повышения квалификации, в свою очередь, зависит от выбора методов и форм квазипрофессиональной деятельности слушателей курсов повышения квалификации.

К эффективным способам развития воспитательной компетенции, широко используемым на курсах повышения квалификации, относятся:

— коучинг (индивидуальная тренировка для достижения поставленной цели); изучение и анализ педагогических новшеств; участие в мероприятиях творческого характера;

— изучение и осмысление педагогического опыта (своего и чужого); работа с терминами; анализ педагогических ситуаций; теоретическая разработка и практическая реализация воспитательных мероприятий, соответствующих требования ФГОСов;

— творческая мастерская, прообразом которой стала технология ATELIE, получившая в отечественной педагогике название французских (творческих, педагогических) мастерских, позволяющая решать задачу личностного развития педагога. Творческая мастерская выделена нами как организационная форма повышения квалификации, способствующая решению воспитательных задач урока.

В процессе повышения квалификации используются методы, позволяющие устанавливать творческое взаимодействие педагогов, имеющих различные квалификационные категории. Итоговые и промежуточные результаты самообразовательной деятельности педагогов фиксируются на практических занятиях, семинарах, при анализе открытых мероприятий, в выступлениях на конференции. Наличие промежуточных положительных результатов в воспитательной деятельности является необходимым элементом повышения квалификации педагога.

Применение современных информационных технологий позволяет сделать самообразовательную деятельность слушателей курсов более гибкой и мобильной. Интернет предоставляет педагогу богатые возможности для самообразования: вебинары, дистанционные лекции по интересующим проблемам; банк педагогического опыта; электронные библиотеки современной методической литературы; виртуальные методические объединения сетевых педагогических сообществ; другие материалы, необходимые для самообразовательной деятельности.

Использование различных форм, методов, информационных технологий позволяет педагогам, повышающим квалификацию в ВИРО, добиться заметных положительных результатов в профессиональной деятельности.

Таким образом, на курсах повышения квалификации педагогов максимально учитываются индивидуальные потребности каждого педагога в области воспитания и создаются условия для их удовлетворения.

Список литературы

1. Информационный бюллетень / РАО ИОВ ; ред. В Г. Онушкин и др. — СПб., Новгород, Псков // Проблемы непрерывного образования: педагогические кадры. — 1996. — № 6. — 65 с.

2. Информационный бюллетень / РАО ИОВ; ред. В Г. Онушкин и др. — СПб., Новгород, Псков // Проблемы непрерывного образования: педагогические кадры. — 1996. — № 8. — 60 с.

3. Кулюткин Ю. Н. Диалог как предмет педагогической рефлексии / Ю. Н. Кулюткин. — СПб. : Спец. лит., 2001. — 75 с.

4. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / М-во образования и науки РФ. — 3-е изд., перераб. — М. : Просвещение, 2016. — 47 с.

А. А. Орлов, д. пед. н., профессор
(г. Тула)

Педагогическое оценивание как фактор развития профессионального самоопределения студентов[1]

Итоги наших исследований, совпадая с результатами аналогичных работ, свидетельствуют о том, что большинство студентов вполне осознанно могут ответить на вопрос, что их привело в педагогический вуз, но затрудняются сказать о том, как они представляют в будущем свое место работы и профессию, не говоря уже о прогнозировании ими своих возможностей в контексте образования через всю жизнь. Именно это обстоятельство дает основание определить в качестве важной цели деятельности современного вуза развитие в образовательном процессе студента как субъекта профессионального становления. Профессиональное становление в процессе обучения в вузе рассматривается в психолого-педагогических исследованиях как форма социализации и индивидуализации личности [5]. При этом отмечается, что на успешность данного процесса оказывает влияние взаимодействие социальной среды и актуализированных индивидуальных особенностей студента как психофизиологического, так и личностного характера. Именно этим и обусловлено наличие не только позитивных, но и негативных результатов профессионального становления. Чтобы избежать отрицательных итогов вузовского этапа профессионального становления обучающихся, необходимо

[1] Доклад подготовлен в рамках выполнения государственных работ в сфере научной деятельности по базовой части государственного задания № 2014/389, НИР № 2193.

максимально стимулировать формирование профессионального самоопределения студента на всех этапах его обучения в вузе.

На основе анализа и обобщения точек зрения разных ученых [3; 6] мы рассматриваем *профессиональное самоопределение* как активную сознательную целенаправленную деятельность студента по определению своих профессиональных возможностей, поиску и выбору пространства будущей профессиональной деятельности, саморазвитию личностного и профессионального потенциала, обретению личностного смысла будущей профессиональной деятельности. Важным результатом профессионального самоопределения студента является формирование у него понимания личной ответственности за свою профессиональную судьбу.

В оптимизации процесса формирования профессионального самоопределения большую роль играет процедура оценивания его результатов. Судьбоносное значение педагогической оценки и ее влияние на самооценку обучающихся отмечал еще Б. Г. Ананьев [2]. В последние годы, увлекаясь тестированием как основной формой контроля учебных достижений обучающихся, в вузах значительно меньшее внимание уделяют выявлению и оценке ценностно-смысловых и эмоциональных результатов образования.

Проектируя систему оценивания результатов изучаемого процесса, важно четко определить критерии и показатели профессионального развития студентов в контексте динамики формирования их профессионального самоопределения на всем протяжении обучения. Это позволяет выстроить поэтапную процедуру оценивания уровня развития профессионального самоопределения — от текущего контроля до итоговой государственной аттестации выпускников.

В настоящее время, когда значительная часть образовательного процесса приходится на самостоятельную работу студентов, наряду с *контрольной* функцией педагогического оценивания особую роль начинают играть такие его функции, как *диагностическая, обучающая, стимулирующая, рефлексивно-корректирующая* и *воспитательная*. Рассматривая данную проблему, мы должны исходить из основной *миссии педагогического оценивания* — обеспечения обратной связи, то есть снабжения студентов, преподавателей и руководителей вуза своевременной и достоверной информацией о ходе и результатах личностного и профессионального роста обучающихся в образовательном процессе. Кроме того, расширение функционала процедуры оценивания дает возможность студентам безбоязненно использовать одно из основных прав обучающегося — *право на ошибку*. Реализация данных функций оценивания результатов образовательного процесса предполагает разработку нескольких групп критериев оценивания степени развития профессионального самоопределения студентов: *личностных (мотивационно-ценностных), когнитивных, деятельностных и рефлексивных*. Выделение этих критериев определяется опорой на акмеологический подход, который ориентирует образовательный процесс в вузе

на развитие человека на протяжении всей его жизни, особенно на ступени взрослости, что позволяет выявлять объективные и субъективные условия, которые, действуя во взаимосвязи друг с другом, дают возможность студенту осознать себя и оптимально состояться как социально активная личность и высококлассный профессионал, избежав или минимизировав профессиональные деформации [1].

На кафедре педагогики Тульского государственного педагогического университета им. Л. Н. Толстого мы, опираясь на описанные выше концептуальные основания, проектируем и реализуем механизмы оценивания многообразной познавательной деятельности студентов, ориентированных как на решение познавательных, квазипрофессиональных и социальных задач, так и на развитие собственного профессионального самоопределения.

Контрольно-измерительные материалы оценивания результатов образовательного процесса мы основывали на использовании объективных и качественных методов анализа результатов познавательной деятельности студентов: наблюдения, экспертизы продуктов познавательной и квазипрофессиональной деятельности, защиты портфолио и др. Новизна их применения определяется не самими названными формами и методами оценивания (они общеизвестны, и многие давно применяются в отечественной высшей школе), а целью, содержанием и направленностью заданий, которые в них содержатся. Нами проектируются задания:

1) по выбору студентов;

2) разного уровня сложности;

3) индивидуальные и групповые;

4) репродуктивные и творческие;

5) ориентированные на доминантную оценку степени сформированности одного из компонентов профессионального самоопределения;

6) интерактивные (проектные или исследовательские).

В таком случае традиционные организационные формы педагогического контроля — зачеты и экзамены — на основе включения студентов в квазипрофессиональную деятельность позволяют системно и объективно оценивать степень достижения образовательных целей. Включение в предмет оценивания результатов динамики профессионального самоопределения дает возможность усилить роль *обучающей, стимулирующей и воспитательной* функций данного процесса.

Новизна подходов к проектированию и реализации системы оценивания образовательных результатов в высшей школе в контексте требований ФГОС ВПО и описанных нами теоретических подходов состоит в том, что особое место в разработке оценочных процедур в вузе мы отводим *самооценочной деятельности студентов*. Именно она придает смыслообразующий дискурс вузовскому образовательному процессу и в значительной мере определяет эффективность формирования про-

фессионального самоопределения. С целью стимулирования запуска механизма рефлексии и обучения студентов самооценочной деятельности используются различные методы обучения студентов рефлексии: диалоговые технологии (дебаты, диспуты, учебные конференции); ранжирование личностных и профессиональных качеств педагога; анализ и оценка продуктов учебно-познавательной, проектной и исследовательской деятельности студентов (эссе, социально-педагогические проекты, рефераты, научные доклады и презентации), взаимооценивание, рецензирование и др. Включение будущих педагогов в ходе самостоятельной работы в деятельность по самооцениванию на основе листов профессиональной самооценки, самооценочной матрицы разнообразия, анкетирования, самонаблюдения и др. показало, что студенты достаточно быстро учатся выявлять позитивные результаты своего развития, а также выявлять проблемы, риски и трудности в своей познавательной деятельности. В результате обучающиеся более осмысленно начинают осознавать свое состояние как субъекта познавательной и профессиональной деятельности, критически анализировать, понимать и оценивать себя с точки зрения ее результатов и определять дальнейшие перспективы в профессиональном самоопределении.

Исследуя влияние оценивания на образовательные результаты в дальнейшем, важно изучать проблему психологических норм и критериев для индивидуализации оценивания степени сформированности профессионального самоопределения оценивания. Мы разделяем позицию исследователей, которые считают, что необходимо одновременно учитывать среднестатистические, социокультурные и индивидуально-личностные нормы развития, понимая, что норма — это не то среднее, что есть (или стандартное, что необходимо), а то лучшее, что возможно в конкретном возрасте для конкретного индивида при соответствующих условиях [4, с. 23].

Список литературы

1. Акмеология : учеб. пособие / А. Деркач, В. Зазыкин. — СПб. : Питер, 2003.
2. Ананьев Б. Г. Психология педагогической оценки / Б. Г. Ананьев // Избр. пед. тр.: в 2 т. Т. 2. — под ред. А. А. Бодалева и др. — М., 1980. — С. 128–271.
3. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения / Е. А. Климов. — М. : Академия, 2010. — 304 с.
4. Слободчиков В. И. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе : учеб. пособие / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. — М. : ПСТГУ, 2013. — 398 с.
5. Толочек В. А. Профессиональное становление субъектов педагогической деятельности: позитивные и негативные изменения / В. А. Толочек, Н. А. Тимашкова, В. Г. Денисова // Вестник Моск. ун-та. Серия 14 «Психология». — 2014. — № 1. — С. 16–32.
6. Чистякова С. Н. Профессиональное самоопределение: современный аспект / С. Н. Чистякова // Профессиональное образование. Столица. — 2015. — № 6. — С. 2–6.

Е. В. Орлов, к. пед. н.
(г. Нижний Новгород)

Социальное управление в воспитании и средовой подход

Ко многим проблемам, с которыми сталкивается современное воспитание, в последнее время прибавилась еще одна — необходимость соблюдать требования ФГОСов в части реализации метапредметных результатов. Неоднозначность концептуальных положений стандарта усугубляет ситуацию. Воспитатель зачастую не понимает требований стандарта и не может спроектировать адекватный воспитательный процесс, что снижает эффективность его работы.

Корень проблемы, на наш взгляд, заключается в том, что педагогика перестала рассматриваться как управленческая дисциплина. Соответственно воспитатель ведет поиск подходов к процессу воспитания не в теории управления и педагогики, а только в психологии. Это резко ограничивает его возможности. На опасность увлечения психологией в ущерб социологии и теории управления указывали еще Д. Э. Дюркгейм и Г. П. Щедровицкий.

Дюркгейм в начале прошлого века отстаивал точку зрения, что педагогика должна укореняться в социологии. «Воспитание — вещь в высшей степени общественная, как по своему происхождению, так и по своим функциям, и вследствие этого педагогика более тесно, чем с любой другой наукой, связана с социологией», — считал ученый [2, с. 21]. Эту точку зрения разделяли и И. Кант, и К. Гельвеций.

В 1970-х годах советский ученый А. Т. Куракин, соратник академика Л. И. Новиковой, автора теории воспитательных систем, относил педагогику к отрасли социального управления. Это чрезвычайно важный посыл, поскольку дает нам основание для использования управленческой технологии в проектировании воспитательного процесса. Управленческая позиция — это базовая стойка педагога, поскольку он начинает мыслить определенными категориями и задаваться вопросами о структуре и компонентах воспитательного процесса и об инструментах управления воспитанием. Только в этом случае появляется логика воспитания, которая помогает осмыслить требования ФГОСов, найти место универсальным учебным действиям (УУД) и другим метапредметным результатам в педагогическом процессе, определить механизм их достижения.

Как раз в научной школе академика Л. И. Новиковой и родилась технология, отвечающая приведенным требованиям. Это средовой подход, разработанный Ю. С. Мануйловым [3]. В данной технологии управленческие средства представлены средой жизни учащегося. Среда имеет определенную структуру, она состоит из трофических ниш и стихий. Ниши — это обособлен-

ные места в среде жизни, наполненные определенной трофикой, или информацией, питающей личность. Трофика по-гречески «питание», отсюда и «воспитание». Питание может быть интеллектуальное, нравственное, духовное, физическое. Соответственно этому можно выделить и виды воспитания.

Вторая составляющая среды — стихии, это внешняя сила, воздействующая на эмоциональную сферу личности. Она захватывает, увлекает человека, направляет его внимание на определенную трофику. Стихия заражает человека некой увлеченностью. Носителями стихий являются отдельные личности, которые становятся мечеными и легко узнаются по своей одержимости и направленности на определенный объект интереса.

Три основных элемента среды — *трофика, стихии и меченые* — являются инструментарием педагогического управления. Педагог оперирует этими элементами среды для организации педагогического процесса, производит с ними управленческие действия. Он организует новые ниши, разрушает старые, вредные для педагогических целей, обогащает существующие ниши трофикой, изменяет значение ниш и т. д. Важным является и обеспечение нужных стихий в среде. Стихии направленного внимания, творчества, групповой работы, спортивных достижений и др. подталкивают детей к освоению нужного материала, побуждают к принятию определенных ценностей, позволяют действовать определенным образом. Генерировать нужные стихии педагог может сам или использует для этого меченых — тех людей, которые уже подверглись «обработке» этими стихиями.

Следующий компонент педагогического процесса является ключевым в понимании процесса формирования и развития личности воспитанника. *Образ жизни воспитанника* является способом достижения им результатов, то есть освоения каких-либо умений, знаний, представлений, ценностных ориентиров.

Образ жизни, который подробно рассматривается в работах Е. В. Боровской [1], можно представить в виде совокупности способов жизнедеятельности: со-средоточения, созерцания, сопоставления, согласования, сотрудничества, сопереживания, соперничества, сообщения и многих других. Наличие нужных способов на занятии — критерий успешности педагогического процесса. Воспитанник со-бытует с элементами среды (в том числе и с другими людьми), в результате чего обогащает свою личность, обретает умения, знания, ценности. Образ жизни есть способ достижения педагогической цели. Воспитатель формирует необходимый для достижения результата образ жизни воспитанников, организуя надлежащую среду.

Последним компонентом педагогического процесса, или процесса воспитания, является *личность обучающегося*. Характеристики личности можно выразить через два понятия — «иметь» и «уметь». Это и есть педагогический результат. Личность *имеет* знания, представления, ценностные установки, опыт, а также *умеет* пользоваться знаниями, общаться, выполнять нормы общества и т. д.

«Имения» и «умения» личности в стандартах предстают как результаты освоения образовательной программы. Центральное место в стандартах занимают УУД. На самом деле это не действия, а умения действовать. Они относятся к качествам личности. А вот действия, вернее, способы действий, со-бытие человека становятся способами достижения результатов. При таком раскладе становятся понятными стандарты и технология их реализации.

Получается, что схема воспитательного процесса носит следующий вид: *управленческие действия педагога — средство (среда) — способы взаимодействия со средой (образ жизни) — педагогическая цель (личность)*.

Управленческие действия воспитателя — исходная позиция педагогического процесса. К сожалению, кроме средового подхода, эта педагогическая категория нигде не исследуется. Отсюда большой пробел в педагогике и склонность к использованию психологии как основы взаимодействия воспитателя и воспитанника. Но речь должна идти не о взаимодействии, а об управлении процессом.

В средовом подходе создан реестр управленческих действий. Этот аспект исследования не отмечен в других управленческих дисциплинах, а ведь он является ключевым в разработке управленческого процесса. Управленческие действия можно разделить на три группы, соответствующие стандартным управленческим функциям: диагностические действия, проектировочные и продуцирующие.

Диагностируются личность, образ жизни, среда и сами управленческие действия. Эти же компоненты и проектируются. Именно проектирование личностных характеристик делает педагогику отраслью социального управления. Этот вид проектирования есть *социальное планирование*, на которое указывали и К. Гельвеций, и И. Кант, и Э. Дюркгейм, а позже А. Т. Куракин и И. И. Верникова. Продуцирующие действия направлены на компоненты среды. Преобразуя среду, педагог в итоге продуцирует нужный результат.

Без опоры на управленческие действия и соответствующую технологию воспитатель реализует педагогический процесс спонтанно, что снижает эффективность его работы. Средовой подход как управленческая теория и технология является весьма перспективным для современной педагогики.

Список литературы

1. Боровская Е. В. Образ жизни школьника как условие становления его личности : дис. ... канд. пед. наук / Е. В. Боровская. — Н. Новгород, 2010. — 192 с.

2. Дюркгейм Э. Социология образования [Электронный ресурс] / под ред. В. С. Собкина, В. Я. Нечаева. — М. : ИНТОР, 1996. — Режим доступа: http://pedlib.ru/Books/2/0060/2_0060-7.shtml#book_page_top

3. Мануйлов Ю. С. Опыт освоения средового подхода в образовании : учеб.-метод. пособие / Ю. С. Мануйлов, Г. Г. Шек. — М. ; Н. Новгород, 2008. — 220 с.

И. В. Осипенкова, старший преподаватель
(г. Хабаровск)

Взаимосвязь обучения и воспитания как важное условие гармоничного развития личности: исторический аспект

Модернизация отечественного образования актуализировала проблему трактовки понятий «обучение» и «воспитание». Оба названных термина взаимозависимы от понятия «образование» и взаимосвязаны с ним. Образование без обучения и воспитания неосуществимо. Образование не может быть достигнуто, если предварительно не был осуществлен целенаправленный процесс обучения и воспитания, обусловленный целью образования.

Конец XIX — начало XX века занимает особое место в истории нашей страны. Это сложный и противоречивый исторический период, который отмечен «невиданными социальными потрясениями». Для образования этого исторического момента была характерна «палитра педагогических инноваций» (М. В. Богуславский), а в качестве педагогической аксиомы утверждалось положение о «нравственно ориентированном образовании» (С. Ф. Егоров).

На рубеже XIX–XX веков выдающиеся отечественные педагоги (В. П. Вахтеров, П. Ф. Каптерев, П. Ф. Лесгафт и др.) термином «образование» обозначали весь процесс развития личности. Этот термин включал в себя процесс как обучения, так и воспитания и развития ребенка. Обучение трактовалось как средство образования — процесс приобщения ребенка к культурному наследию человечества.

На рубеже XIX–XX веков понятия «образование» и «воспитание» употреблялись как равнозначные (С. Ф. Егоров). Воспитание рассматривалось в широком смысле как влияние на личность совокупности культурно-социальных факторов и традиций и в узком смысле — как организованное развитие и саморазвитие личности.

Для выявления взаимосвязи обучения и воспитания на рубеже XIX–XX веков мы обратились к работам П. Ф. Каптерева (1849–1922), П. Ф. Лесгафта (1837–1909), В. П. Вахтерова (1853–1924). За каждым из них закреплен определенный научно-педагогический «статус», но объединяет их идея целостности природы ребенка.

Педагогический процесс *П. Ф. Каптерев* рассматривает как процесс «... систематической помощи саморазвитию организма и всестороннее усовершенствование личности в мере ее сил и сообразно социальному идеалу...» [4, с. 179]. Ученый различал внешнюю и внутреннюю стороны педагогического процесса. С внешней стороны это создание условий, в которых будет

происходить качественное изменение человека, успех которого зависит как от материальных, так и от нематериальных факторов. К последним он отнес представление об идеале, условия среды, личностные особенности учителя. Внутреннюю сторону П. Ф. Каптерев отождествлял с саморазвитием человека, в котором различал развитие способностей в процессе приобретения знаний и усовершенствование личности как стремление к идеалу [3, с. 38].

При таком понимании сущности обучения и воспитания учитываются три важных фактора: естественные, природные особенности ребенка, социальный идеал (представление данного общества об идеальном состоянии человека) и воспитание как необходимое условие усовершенствования такого идеального состояния.

Концепция *П. Ф. Лесгафта* строилась на представлении о человеке как биологическом высокоорганизованном существе, способном к сознательному социально-культурному становлению. Опираясь на знание физиологии, психологии и философии, П. Ф. Лесгафт пришел к выводу, что целью обучения и воспитания должно стать «гармоничное всестороннее развитие деятельности человеческого организма» [6, с. 108]. «Гармоническое, всестороннее развитие деятельности человеческого организма должно составлять общую цель воспитания и образования, задачи которых только в частности отличаются между собой» [5, с. 252–253].

Вместе с тем П. Ф. Лесгафт проводил различие между воспитанием и образованием. В область воспитания он включал нравственные качества человека и его волевые проявления; к области образования он относил систематическое умственное, эстетическое и физическое развитие [6, с. 108].

Для более полного выявления обучения и воспитания в концепции П. Ф. Лесгафта мы обращаемся к трудам ученого («Психология нравственного и физического воспитания», «Семейное воспитание ребенка и его значение»), в которых он рассуждает о двух направлениях образовательного процесса — воспитании и обучении.

Различия между воспитанием и обучением определяются направленностью и содержанием знания: если знания располагаются в области отношений, то это — процесс воспитания; если в области научного знания — это процесс обучения. Между этими двумя процессами четкого разграничения П. Ф. Лесгафт не проводил. Целью воспитания он считал формирование нравственных и волевых качеств, а целью обучения — умственное, эстетическое и физическое развитие.

Обучение, обеспечивающее развитие и воспитание ребенка, П. Ф. Лесгафт считал ведущим видом деятельности. Воспитывающее обучение, по утверждению П. Ф. Лесгафта, должно содействовать развитию мудрого человека, который может предвидеть последствия своих действий, выяснять причинную связь наблюдаемых явлений, выраба-

тывать в себе идейного человека, чтобы в жизни руководствоваться высокими идеалами.

В. П. Вахтеров, педагог, общественный деятель, был сторонником всеобщего образования. Для выявления его взглядов мы обращаемся к тем трудам, в которых изложены его идеи относительно процесса и назначения обучения и воспитания («Нравственные вопросы и начальная школа» (1898); «Наши методы преподавания и умственный паразитизм» (1901); «Предметный метод обучения» (1907); «Основы новой педагогики» (1913)).

Педагог рассматривал обучение и воспитание как предпосылки развития общества и условия максимального развития личности ребенка, реализации его природных способностей. Опираясь на естественнонаучные трактовки развития, В. П. Вахтеров разработал педагогическую теорию, которую назвал «новой педагогикой», «эволюционной», которая, по его замыслу, «...станет культивировать только внутренние стимулы, вытекающие из естественного стремления к развитию, и основываться только на них» [2, с. 362]. Цель ее в том, чтобы «...изучить ребенка, изучить направление его стремлений к развитию, узнать его наследственные свойства и силы и помочь их развить, и создать благоприятную обстановку для развития всех его здоровых стремлений» [1, с. 139].

Итак, говоря о единстве воспитания и обучения в рамках целостного процесса образования, важно иметь в виду следующее обстоятельство: воспитание будет обучающим тогда, когда наряду с воспитательными целями будут ставиться и реализовываться цели обучения. А обучение будет воспитывающим в том случае, если наряду с учебными целями будут ставиться и реализовываться цели воспитания. Это определяется природой целенаправленного, организованного педагогического процесса и природой обучения и воспитания, являющимися его целенаправленно организованными подсистемами.

Список литературы

1. Вахтеров В. П. Основы новой педагогики / В. П. Вахтеров. — М. : Изд-во Товарищества Сытина, 1916. — 592 с.

2. Вахтеров В. П. Избранные педагогические сочинения / В. П. Вахтеров ; сост. Л. Н. Литвин, Н. Т. Бритаев. — М. : Педагогика, 1987. — 400 с.

3. Каптерев П. Ф. Педагогический процесс / П. Ф. Каптерев. — СПб. : Изд-во журнала «Русская школа», 1905. — 146 с.

4. Каптерев П. Ф. Избранные педагогические сочинения / П. Ф. Каптерев ; сост. П. А. Лебедев. — М. : Педагогика, 1982. — 704 с.

5. Лесгафт П. Ф. Избранные педагогические сочинения : в 2 т. / П. Ф. Лесгафт. — М., 1951. — Т. 1. — 289 с.

6. Лесгафт П. Ф. Главные труды / П. Ф. Лесгафт ; с коммент. проф. В. А. Таймазова, Ю. Ф. Курамшина. А. Т. Марьяновича. — СПб. : Печатный двор, 2006. — 720 с.

В. И. Павлов, к. пед. н., доцент
(г. Чебоксары)

Формирование у будущих учителей компетентности в области духовно-нравственного воспитания

Национальные интересы современной России заключаются в духовном обновлении общества, утверждении идеалов нравственности, усилении духовно-нравственного воспитания. Данная идея нашла свое отражение в Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России [1], Концепции государственной политики в сфере духовно-нравственного воспитания и защиты нравственности детей в России [2].

В связи с актуализацией духовно-нравственного воспитания появилась потребность в специальной подготовке педагогических кадров, способных компетентно решать соответствующие задачи в условиях существования различных систем ценностей (экзистенциальной, религиозной, гуманистической, этнической и др.).

Анализ современных исследований по обозначенной проблеме (В. И. Андреев, Е. И. Артамонова, С. К. Бондырева, Н. Д. Водзинский, Н. В. Кузьмина, И. С. Марьенко, Н. Д. Никандров, Т. И. Петракова, И. Ф. Харламов, Е. Шестун, Н. Е. Щуркова и др.) позволяет рассматривать духовно-нравственное воспитание как процесс формирования у личности:

— нравственных чувств (совесть, долг, честь, вера, ответственность, гражданственность, патриотизм);

— нравственного облика (терпение, милосердие, кротость, незлобивость);

— нравственной позиции (убежденность, способность к различению добра и зла, проявлению самоотверженной любви, готовность к преодолению жизненных испытаний);

— нравственного поведения (готовность к служению людям и Отечеству, проявлению духовной рассудительности, послушания, доброй воли).

Основным организатором духовно-нравственного воспитания в школе выступает учитель. От его общей и педагогической культуры, теоретической, методической подготовленности к организации этого процесса зависит успех в решении данной проблемы. Однако, как показало наше исследование, только 53,3 % современных учителей школ уверены в своей компетентности в сфере духовно-нравственного воспитания. Возникает необходимость поиска оптимальных путей формирования у будущих педагогов компетентности в области духовно-нравственного воспитания.

Духовно-нравственное воспитание будущих учителей имеет свою специфику, представляет собой часть целостной учебно-воспитательной системы вуза, состоит из двух взаимосвязанных подсистем. Первую составляет собственно духовно-нравственное воспитание студентов как

граждан Российского государства, а вторую — подготовка их к духовно-нравственному воспитанию учащихся.

Компетентность учителя в области духовно-нравственного воспитания представляет собой интегральную профессионально-личностную характеристику, отражающую его теоретическую, методическую, практическую подготовленность к осуществлению этого процесса. Компетентность — это всегда устойчивая способность человека к деятельности со знанием дела, которая складывается из глубокого понимания существа выполняемых задач и разрешаемых проблем; практического опыта, имеющегося в данной области; активного овладения его лучшими достижениями; умения выбирать средства и способы действий, адекватные конкретным обстоятельствам места и времени; чувства ответственности за достигнутые результаты; способности учиться на ошибках и вносить коррективы в процесс достижения целей.

Подготовка компетентного учителя в области духовно-нравственного воспитания представляет собой часть целостной педагогической системы вуза, в которой цель, задачи, содержание, принципы, формы, методы, средства, инновационные технологии формирования этой компетентности тесно взаимодействуют [3].

В нашем опыте теоретическая подготовка студентов к духовно-нравственному воспитанию учащихся происходит в процессе изучения гуманитарных дисциплин, их воспитательных возможностей («Философия», «Культурология», «История», «Педагогика», «Психология», «Религиоведение», «Русский язык и литература», «Родной язык и литература», «Иностранные языки», «История и культура родного края», «Этнопедагогика», авторских спецкурсов, таких как «Духовно-нравственная культура учителя», «Система деятельности классного руководителя по духовно-нравственному воспитанию учащихся»). Практическая подготовка к духовно-нравственному воспитанию осуществляется в процессе прохождения педагогических практик в школах, детских оздоровительных лагерях, индивидуального шефства над подростками, состоящими в ИДН, участия студентов в разнообразной социально-ценностной деятельности в вузе и вне его [4].

В своем опыте в структуре компетентности будущего учителя в области духовно-нравственного воспитания мы выделяем когнитивный, мотивационно-потребностный, эмоционально-оценочный, деятельностный компоненты. Знание уровней сформированности выделенных компонентов позволяет нам проектировать духовно-нравственное развитие будущих учителей, успешно готовить их к организации духовно-нравственного воспитания учащихся.

Список литературы

1. Данилюк А. Я. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России / А. Я. Данилюк, А. М. Кондаков, В. А. Тишков. — М. : Просвещение, 2010.

2. Концепция государственной политики в сфере духовно-нравственного воспитания и защиты нравственности детей в России: правовой аспект. — М. : Изд-во Госдумы, 2008.

3. Павлов В. И. Духовно-нравственная культура будущего учителя : учеб. пособие / В. И. Павлов. — Чебоксары : Новое время, 2010.

4. Павлов В. И. Формирование компетентности у бакалавров в области духовно-нравственного воспитания в поликультурном образовательном пространстве вуза / В. И. Павлов. — Чебоксары : НИИ педагогики и психологии, 2015.

Л. В. Паринова, д. техн. н., профессор,
И. А. Сухоруких, к. пед. н., доцент
(г. Воронеж)

Роль педагогического профессионализма в самоопределении аспирантов технического вуза

С принятием новых профессиональных стандартов и изменением условий образовательной среды наблюдается тенденция к повышению требований к педагогическим кадрам, которые смогут решать задачи модернизации и активно реагировать на динамичное развитие науки и технологий [1]. Еще одной современной тенденцией является нарастание дисбаланса между потребностью сферы образования в высококвалифицированных педагогах-профессионалах и существующей возможностью их подготовки, в частности в аспирантуре, и их дальнейшего самоопределения и трудоустройства.

Каждый выпускник образовательного учреждения сталкивается с необходимостью принятия решения о самоопределении в какой-либо сфере, которое обычно связано с продолжением дальнейшего образования и будущей профессиональной карьерой [5]. Профессиональное самоопределение как осознание человеком уровня развития своих профессиональных способностей, структуры мотивов, знаний и навыков, осознание соответствия требованиям, которые предъявляет к человеку деятельность, а также переживание этого соответствия как чувства удовлетворенности выбранной профессией занимает большое место в процессе саморазвития и формирования будущего педагога [4].

Рост интереса к личностной организации преподавателя, его активности, умению и способности принимать творческие и инновационные решения, заниматься построением индивидуальных траекторий требует быть субъектом профессионального самоопределения, развития и саморазвития, в котором саморазвитие рассматривается, прежде всего, как формирование педагогического профессионализма. Профессионализм как совокупность личностных характеристик человека, которые нужны

для качественного выполнения своей деятельности, высоко ценится в обществе и способствует успешности, эффективности, результативности и конкурентоспособности будущего педагога. Профессионализм особо важен для аспирантов, готовящихся продолжить работу в образовательных организациях, где обучение и воспитание являются наиболее сложными сферами профессиональной деятельности.

Понятие профессионализма изучалось многими учеными (И. Д. Багаева, А. А. Деркач, Ю. А. Карпова, В. А. Сластенин, Э. Э. Сыманюк и др.): профессионализм как явление, профессионализм как результат профессиональной подготовки, профессионализм как сформированность определенных компетенций и др. Все исследователи сходятся в том, что профессионализм представляет собой интегрированное понятие, объединяющее различные стороны деятельности личности. Как и другие характеристики личности, профессионализм не может находиться в статичном состоянии, он должен постоянно развиваться и совершенствоваться как социально-управленческая категория. Особенно это касается такого понятия, как «педагогический профессионализм» — характеристики активной творческой личности профессионала-педагога.

Педагогический профессионализм — это не только подготовка педагога на предметно-методическом уровне, но и ценностно-смысловая позиция, позволяющая понимать педагогическую деятельность и определять в ней свое место. Таким образом, педагогическая деятельность и самоопределение осуществляются с позиции, когда педагог знает, что познает, и знает, зачем и где он может применить эти знания. В рамках такого подхода формируется новый взгляд на цели, технологии, содержание и методы образования. Педагогический профессионализм требует, чтобы у педагога был развит определенный набор способностей для осуществления исследовательской, проектировочной, оргуправленческой и конструкторской деятельности, благодаря которым педагог управляет собственной деятельностью и закладывает основу для профессионального самоопределения.

Мы рассматриваем *педагогический профессионализм* как интегративное качество педагога, включающее профессиональную направленность, мастерство, работоспособность и результативность. Такое понимание профессионализма делает актуальной проблему организации подготовки молодых педагогов к осуществлению профессиональной деятельности. Важным становится требование современной системы высшего образования, заключающееся в том, что преподавать должны педагоги-профессионалы, имеющие опыт практической работы и знакомые с процессом производства не понаслышке.

Поэтому необходимым является введение специальных курсов по педагогическому профессионализму у аспирантов, что будет способствовать формированию профессионализма не посредством воздействия извне, а в результате деятельности педагога по самообразованию и самосовершенствованию.

Исходя из обозначенной проблемы, в Воронежском государственном техническом университете в рамках читаемой аспирантам дисциплины «Педагогический профессионализм» выстраивается образовательный процесс, отличный от традиционной лекционно-семинарской формы, суть которого заключается не в усвоении, не в воспроизведении, а в «проживании» и «строительстве» знания. Катализатором здесь являются технологии профессионально-личностного обучения и формирования профессионально-познавательной самостоятельности [2; 3]. Именно такой процесс способствует активизации механизмов саморазвития, самовоспитания, самообучения и самоопределения.

В рамках осуществляемого профессионально-личностного подхода к преподаванию в основу положена технология сценирования, согласно которой образовательный процесс выступает в виде цепочки связанных между собой образовательных ситуаций. Кроме того, отсутствует жесткая ориентация на конечный планируемый результат, а главный акцент делается на создании специальной среды, инициирующей самообразовательную деятельность. При таких условиях для каждого обучающегося достигается индивидуальный образовательный эффект.

Формирование педагогического профессионализма как важного требования системы высшего профессионального образования способствует постоянному развитию, поиску нового, личностному росту, саморазвитию, самосовершенствованию не только в рамках своего предмета, но и в смежных областях, что делает преподавателя настоящим профессионалом и способствует движению процесса профессионального самоопределения к завершению.

Список литературы

1. Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2016–2020 годы [Электронный ресурс] : утв. Распоряжением Правительства РФ от 29 декабря 2014 г. № 2765-р. — Режим доступа: http://www.consultant.ru/documents/conc_doc_LAW_173677 (дата обращения: 11.02.2016).

2. Обухова Л. А. О профессионализме педагогической деятельности преподавателя / Л. А. Обухова, З. Д. Жуковская // Федеральные государственные образовательные стандарты нового поколения: студенту, работодателю, педагогу : матер. 12-й всерос. науч.-практ. конф., Воронеж, 19 мая 2011 г. — Воронеж. гос. пром. гуманитар. колледж. — Воронеж, 2011. — С. 242–245.

3. Паринова Л. В. Профессионально-личностный подход в подготовке специалистов по связям с общественностью как условие повышения качества образования / Л. В. Паринова, И. А. Беляева // Образование и общество. — 2009. — № 1. — С. 21–28.

4. Психология труда, рекламы, управления, инженерная психология и эргономика : энцикл. словарь [Электронный ресурс] / под ред. Б. А. Душкова ; сост. Б. А. Душков и др. — Екатеринбург : Деловая книга, 2000. — 462 с. — Режим доступа: http://vocabulary.ru/dictionary/896 (дата обращения: 05.03.2016).

5. Чистякова С. Н. Проблема самоопределения старшеклассников при выборе профиля обучения / С. Н. Чистякова // Педагогика. — 2005. — № 1. — С. 19–26.

Н. А. Патов, д. пед. н., профессор, академик РАО
(г. Брянск)

Научно-педагогическая и воспитательная деятельность профессоров отечественных университетов в XIX — начале XX века

Университетское образование всегда влияло и сохраняет влияние на интеллектуальный и культурный климат любой эпохи. Представить себе современный стремительно меняющийся мир с его тяготением к инновационности без высшей профессиональной школы сегодня невозможно.

Профессора отечественных университетов неизменно олицетворяли собой интеллигенцию страны. Их правовое положение определялось действующим в государстве законодательством и уставом университета. Начиная с первого Университетского устава 1804 года, за каждым профессором закреплялось вполне определенное положение в иерархии чинов, которые делали их носителями потомственного права на дворянство. К середине XIX века в стране насчитывалось 530 профессоров, к концу XIX века — 583, к 1916 году — 688 [8].

Преподаватели университетов всегда были людьми, преданными науке и делу просвещения. Понимание того, что научные занятия и просветительская работа являются стержнем их бытия, миссией их жизни, позволило им стать важным звеном культурной и социальной сфер государства. Ученик В. И. Герье Михаил Сергеевич Корелин, профессор Императорского Московского университета, в своей записной книжке отмечал, сколько времени он отводил на научную и педагогическую работу: «Январь: рабочих часов — 265, на день — 8 часов 33 мин.; февраль — 234, на день — 8 часов 04 мин.; март — 248, на день — 8 часов» [2]. Такие же записи можно найти и в дневниках профессора Московского университета Александра Ивановича Чупрова [7]. Вспоминая академика С. М. Соловьева, его ученик Борис Николаевич Чичерин, профессор государственного права Московского университета, в книге своих воспоминаний отмечал: «...жизнь Соловьева — это жизнь, посвященная мысли, труду, любимому университету... жизнь чистая, полная и ясная... Россия может им гордиться» [6, с. 133]. Увлеченность научной деятельностью и всецелая включенность в просветительскую работу делали университет родным домом для его профессоров [5, с. 275–276].

Предельно ответственно относились профессора отечественных университетов к своим педагогическим обязанностям. Воспринимая себя в качестве наставников молодежи, в качестве людей, отвечающих за судьбы молодых ученых, профессора вдумчиво и тактично выстраивали взаимоотношения со студентами, не без оснований полагая, что они выполняют

бесконечно сложную и столь нужную функцию путевождения юношества по незнакомой для них планете знаний. Петр Николаевич Лебедев, преподаватель физики Московского инженерного училища, писал: «Взявшись за задачу формировать будущего ученого, мы должны совершенно ясно себе представить и свою нравственную ответственность перед данным лицом» [3, с. 295].

Педагогическая деятельность профессоров отечественных университетов условно может быть разделена на две части: официальную и неофициальную. Официальная — это чтение лекций и проведение практических занятий. Неофициальная — это встречи и беседы со студентами вне стен университета, например дома за чашкой чая, во время проведения литературных и научных кружков, на журфиксах. Экстраординарный профессор, ординарный профессор кафедры истории всеобщей литературы/истории западно-европейских литератур (1884–1906) историко-филологического факультета Московского университета Николай Ильич Стороженко сформулировал педагогический тезис, остающийся и поныне более чем актуальным: «Учить, воспитывая, и воспитывать, уча» (цит. по: [4, с. 23]). Лекционные занятия в отечественных университетах проводились на высочайшем уровне. Современники отмечали блистательные лекционные успехи В. О. Ключевского [1, с. 47], преподавателя истории, В. К. Делла-Воса, читавшего предметы естественно-научного цикла, а также А. Г. Столетова, учившего студентов предмету «математическая и опытная физика».

Для профессоров российской высшей школы того времени было очевидным, что педагогический процесс — это не только образование в смысле приобщения к научным знаниям, но и воспитание, приобщающее студентов к ценностным установкам, без которых они не могут состояться как зрелые личности.

Список литературы

1. Кизеветтер А. А. На рубеже двух столетий. Воспоминания, 1881–1914 / А. А. Кизеветтер. — М., 1997.

2. Корелин М. С. Записки на 1889–1892 гг. Запись от 31 мая 1892 г. / М. С. Корелин. — ЦИАМ, ф. 2202, оп. 3. № 1.

3. Лебедев П. Н. Научная переписка / П. Н. Лебедев. — М., 1990.

4. Розанов М. Н. Н. И. Стороженко — первый русский шекспиролог / М. Н. Розанов. — М., 1907.

5. Снегирев И. М. Дневник и воспоминания : в 2 т. / И. М. Снегирев. — М., 1905 — Т. 2.

6. Чичерин Б. Н. Воспоминания. Москва 1840-х гг. / Б. Н. Чичерин. — М., 1991.

7. Чупров А. И. Дневники и записные книжки. Апрель, 1986–1895 / А. И. Чупров. — ЦИАМ, ф. 2244, оп. 1. № 450.

8. ЦИАМ, ф. 1869, оп. 1. № 30.

Е. А. Пахомова, к. пед. н., доцент
(г. Кемерово)

Субъектно-личностные основания профессионального самоопределения обучающихся в системе непрерывного образования

Задачи развития системы управления профессиональным самоопределением обучающихся в социально-экономических условиях современной России требуют определения субъектно-личностных оснований собственно профессионального самоопределения.

В связи с этим в общеобразовательных организациях Кемеровской области с 2010 года проводится мониторинг ориентаций обучающихся в аспекте выстраивания дальнейшего учебно-профессионального пути. В мониторинге задействованы учащиеся 9-х и 11-х классов, так как именно выделенные субъекты находятся в ситуации принятия решения о выборе дальнейшей образовательной траектории.

Мониторинг выстраивается в соответствии с такими векторами, как:

— постановка основных профессиональных целей (выбор профессии и соответствующей образовательной организации, в перспективе — конкретной специальности);

— определение путей достижения выделенных профессиональных целей, включая определение внешних препятствий, позволяющее более реалистично оценивать перспективу достижения целей;

— разработка альтернативных вариантов профессионального и личностного самоопределения.

Анализ результатов исследования демонстрирует наличие следующих тенденций.

Прежде всего, снижается роль общеобразовательных школ в организации профессиональной ориентации выпускников, которая частично смягчается начавшейся фуркацией старшеклассников и введением профильного обучения в общеобразовательной школе: технологического, гуманитарного, естественно-научного и т. д. Тем не менее раннюю ориентацию на конкретный труд и замену освоения профессии на очередной «производственный уклон» в старших классах школы можно рассматривать лишь как один из возможных вариантов воздействия на мотивацию выбора профессии.

Происходит заметное снижение (с 18,0 до 13,7 %) мотива «нежелание учиться в школе», возможно, связанного с введением подушевого финансирования и со стремлением школ всеми силами удерживать своих учеников. Это можно рассматривать как позитивное явление, поскольку в организации профессионального образования начинает поступать более образованный и подготовленный к получению профессии контингент уча-

щихся. Кроме того, ряд рабочих профессий требуют от выпускника достижения 18-летнего возраста, что в данном случае также легче достигается.

Данный фактор влияет на снижение возможности одновременного освоения профессии и завершения общеобразовательной подготовки, которая в настоящее время введена в большинстве организаций среднего профессионального образования, и потребности в этом. Наряду с появившейся в последнее десятилетие тенденцией интеграции начального и среднего профессионального образования это приводит к существенному изменению содержания и функций системы подготовки рабочих кадров и специалистов.

Исследование выявило снижение вдвое и без того невысокого влияния на мотивацию выбора профессии рекламы и средств массовой информации (с 4,5 до 2,5 %). Это объясняется растущей независимостью средств массовой информации, отсутствием у них заинтересованности проводить связанную с потребностями рынка труда профессиональную ориентацию.

Совсем немногие респонденты отмечают работу центров профориентации (1,7 %) и служб занятости (0,8 %), которые созданы и работают на средства государственного бюджета. В целом можно отметить, что работающие «на бюджете» государственные институты (школа, службы занятости, центры профориентации) неудовлетворительно реализуют функции профессиональной ориентации, хотя это и является одной из главных задач их деятельности. Здесь ситуация только продолжает ухудшаться.

Несколько лучше, чем в городе, осуществляется работа по профориентации на селе. Число молодых людей, выбравших профессию, здесь выше в 2–3 раза. Но учитывая, что специальных центров профориентации на селе практически нет, видимо, в данном случае респонденты имеют в виду работу кабинетов профессиональной ориентации, имеющихся не в каждой образовательной организации. Кроме того, сам образ жизни на селе является мощным фактором профессиональной ориентации на нужные здесь профессии.

Исследования показывают хотя и медленное (с 7,1 до 6,2 %), но угасание мотива выбора профессии по «семейной традиции». При этом, казалось бы, противоречиво растет влияние родителей на выбор профессии их детьми. Подобное противоречие можно объяснить происходящей в сознании самих родителей переоценкой престижа тех или иных видов труда, ранее казавшихся привлекательными.

Необходимо отметить, что в течение периода исследования обучающиеся стали демонстрировать большее понимание и более высокую оценку собственных конкурентных качеств, что свидетельствует о влиянии рыночных факторов на социально-образовательную среду. Среди мотивов выбора профессии школьников ведущим остается «стремление стать самостоятельным, материально независимым человеком», примерно на 5 % возросло число желающих «получить хорошую профессиональную подготовку». Явное преобладание совокупности таких мотивов указывает на усиление прагматических причин выбора профессии. Они практически вытеснили филантропические

(мотив «мне было скучно и неинтересно учиться в школе» сократился вдвое — с 15,4 до 7,9 %) и личностно-организационные (мотив «слабая успеваемость в общеобразовательной школе» сократился с 8,5 до 5,2 %) и бытовые мотивы (снизились показатели мотивов «бесплатное питание» — с 2,9 до 1,1 % и «плохое материальное положение семьи» — с 5,4 до 5,2 %).

Тем не менее возрастание экономического фактора при определении обучающимися учебно-профессиональной траектории обусловлено не только рыночными условиями. Это общечеловеческий мотив, особенно обострившийся для социально незащищенных семей, формируемый естественным стремлением обеспечить достаток и благополучие себе и своим близким.

Таким образом, результаты проведенного исследования, анализ методологических основ профессионального самоопределения обучающихся, а также направлений государственной политики в сфере управления профессиональной ориентацией, трудоустройства и занятости молодежи, государственной молодежной политики в целом позволяет определить в качестве базовых положений субъектно-личностных оснований профессионального самоопределения обучающихся следующие:

1. Субъект профессионального самоопределения, с одной стороны, находится под влиянием внешних факторов, детерминирующих его «выборы» в процессе профессионального самоопределения, с другой стороны, обладает индивидуально-личностными характеристиками, которые выступают в роли внутренних факторов, детерминирующих его «выборы» в процессе профессионального самоопределения.

2. Субъектами профессионального самоопределения выступают учащиеся 9–11-х классов организаций среднего общего образования и студенты организаций профессионального образования в возрасте 14–17 — 20–23 лет, представляя, таким образом, социально-демографическую группу «молодежь» [1, с. 147]. Поэтому внутренние факторы профессионального самоопределения целесообразно рассматривать в том числе в контексте характеристик данной социальной группы и специфики соответствующего возрастного периода.

3. В ряду внешних факторов профессионального самоопределения молодежи наибольшую значимость сохраняют [2, с. 65]:

— позиция старших, семьи;

— позиция сверстников;

— позиция педагогического коллектива (учителя, классные руководители, преподаватели и др.);

— личные профессиональные и жизненные планы;

— способности и их проявления;

— притязание на общественное признание;

— информированность о той или иной профессиональной деятельности;

— склонности.

Современные социально-экономические условия детерминируют вектор жизненных целей и ценностей обучающихся в условиях рыночных отношений, провозглашающих ориентацию личности на жизненный успех и материальное благополучие. В связи с этим в процессе анализа субъектно-личностных оснований профессионального самоопределения необходимо ставить акцент на изучении мотивации достижения у современных выпускников школ, которая в определенной мере способствует социально-экономическому развитию рыночного общества.

Список литературы

1. Бим-Бад Б. М. Педагогический энциклопедический словарь / Б. М. Бим-Бад. — М., 2002.

2. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения / Е. А. Климов. — М., 2004.

О. А. Подольская, преподаватель
(г. Елец)

Приемная семья как условие установления функциональных отношений при воспитании детей, оставшихся без попечения родителей[1]

Сиротство является проблемой, которая в настоящее время становится все более актуальной. Данные Госкомстата России (2010–2015 годы) дают большой прирост приемных семей, так как социальное сиротство в России, к сожалению, набирает темпы. Правительство РФ в приоритете ставит задачу уменьшения количества детских домов, коррекционных домов-интернатов и увеличение числа приемных семей по всей стране.

Концепция государственной семейной политики Российской Федерации на период до 2020 года во главу угла ставит рост семейных ценностей, пропагандирует необходимость для социального благополучия человека создание семьи.

Одним из важнейших направлений повышения эффективности социальной политики в области сопровождения детей, попавших в трудную жизненную ситуацию, является создание приемной семьи.

Семья — первооснова общества, где формируется самосознание ребенка, раскрывается индивидуальная направленность его личности, реализуются потребности в любви, ласке, уважении, заботе, общении, активности, складывается мотивация его поведения и происходит первичная социализация.

[1] Работа выполнена при финансовой поддержке Российского гуманитарного научного фонда (проект № 16-16-48008 а(р) «Модернизация программ личностного развития приемных родителей как условие профилактики социального сиротства») и администрации Липецкой области.

Приемная семья является альтернативной формой воспитания и образования детей, оставшихся без попечения родителей, и предоставляет дальнейшую возможность выбора жизненного пути в соответствии с требованиями общества.

Компетентность замещающих родителей в деле воспитания и образования детей-сирот играет решающую роль, поэтому по всей стране функционируют школы приемных родителей, дающие возможность получить необходимые знания по педагогике, психологии, психиатрии, физиологии, этике семейных отношений всем, кто решился принять в свои семьи приемных детей.

Н. П. Иванова, И. Ф. Дементьева, Л. Я. Олиференко и др. в своих исследованиях дают высокую оценку эффективности приемной семьи в социализации детей-сирот [1].

Дети, попадающие в приемные семьи, отличаются асоциальностью, негативным отношением к окружающим, нервной возбудимостью, реактивностью поведения, иногда синдромом двигательной гиперактивности. Приемные родители должны хорошо понимать необходимость непрерывности воспитания, позитивного влияния семейного окружения на коррекцию поведения детей, которые попали из детского дома или дома-интерната в обычную семью.

Российские и зарубежные исследователи (Н. П. Иванова, Н. Н. Максимов, И. И. Осипова, В. Н. Ослон, Н. Ф. Рыбакова, И. Н. Старостина, А. Б. Холмогорова и др.) подчеркивают необходимость знаний в области педагогики и психологии у приемных родителей, которые дают возможность правильно и методически грамотно влиять на развитие детей-сирот.

Приемная семья позволяет установить функциональные отношения между детьми, оставленными без попечения родителей, и замещающей семьей, которые включают в себя.

1. Мотив усыновления:

— семья перенесла потерю ребенка, и возникла острая необходимость взять приемного ребенка на воспитание;

— медицинские показания отца и матери не позволяют иметь родного ребенка, поэтому возникает необходимость принятия ребенка в приемную семью;

— милосердие и благотворительность являются основными причинами;

— педагогическая необходимость в принятии ребенка в приемную семью с целью коррекции его поведения;

— одинокие родители испытывают необходимость в создании семьи при помощи приемных детей.

2. Наличие или отсутствие тайны усыновления:

— отсутствие информации у ребенка о том, что он приемный;

— случайное раскрытие тайны усыновления;

— информация о тайне усыновления присутствует, но она минимальна;

— в семье отсутствует тайна усыновления, но присутствует негативное отношение к родным родителям.

Появление в семье приемного ребенка требует большого изменения существующих семейных порядков. Взяв ребенка на воспитание, приемная семья должна создать такую модель существования, которая позволяла бы чувствовать себя комфортно всем членам семьи.

3. Гибкость — ригидность семейной системы:

— присутствие в семье ригидности (гибкости) в отношениях с приемными детьми;

— наличие в семье четко установленных семейных правил и жесткости семейных ролей;

— необходимость в приемном ребенке с точки зрения ситуативности.

Таким образом, приемная семья может создать оптимальные условия для нормальной социализации и развития ребенка, если она не является дисфункциональной. Все вышеперечисленные факторы оказывают эффективное влияние на успешное становление благоприятных взаимоотношений в приемной семье.

Список литературы

1. Гайсина Г. И. Семейное устройство детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей: российский и зарубежный опыт / Г. И. Гайсина. — М., 2013.

О. К. Позднякова, д. пед. н., профессор, чл.-корр. РАО (г. Самара)

О научных подходах к нравственному воспитанию учащихся

Сегодня, когда информационные технологии, интернет-пространство становятся неотъемлемой частью жизни людей, особенно остро стоит вопрос: «Какими ценностями руководствуются люди, наполняющие информацией как традиционные средства массовой информации, так и Интернет?» Интернет стал неотъемлемой частью жизни молодых людей, и от того, что они там увидят, как воспримут то, что увидели, зависит и завтрашний день нашего общества. Поэтому столь важно сегодня усилия общества, образования обратить прежде всего на нравственное воспитание подрастающего поколения. Человек, обладающий нравственной воспитанностью, сумеет разобраться в море информации, отринув плохое и сделав верный нравственный выбор.

Проблема воспитания в целом и нравственного воспитания в особенности ставится сегодня на самом высоком уровне, о чем свидетельствует утвержденная Правительством Российской Федерации Стратегия раз-

вития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года. Согласно Стратегии, «приоритетной задачей Российской Федерации в сфере воспитания детей является развитие высоконравственной личности, разделяющей российские традиционные духовные ценности, обладающей актуальными знаниями и умениями, способной реализовать свой потенциал в условиях современного общества, готовой к мирному созиданию и защите Родины» [6].

Проблема нравственного воспитания учащихся представляет собой важную социально-педагогическую проблему, так как она содержит в себе возможность установления согласия между людьми, которое основывается на общечеловеческих, нравственных ценностях.

Актуальность проблемы нравственного воспитания молодежи требует определения научных подходов к такому воспитанию. В контексте того, что Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года опирается «на систему духовно-нравственных ценностей, сложившихся в процессе культурного развития России, таких как человеколюбие, справедливость, честь, совесть, воля, личное достоинство, вера в добро и стремление к исполнению нравственного долга перед самим собой, своей семьей и своим Отечеством» [6], эффективными представляются ценностный и ценностно-ориентационный подходы к нравственному воспитанию детей, подростков, юношей.

Обращаясь к ценностному подходу к нравственному воспитанию, мы опираемся на идеи таких ученых, как В. П. Бездухов и А. В. Бездухов, которые разработали ценностный подход к формированию гуманистической направленности деятельности студента [2, с. 95–108].

Возможность использования идей ученых о ценностном подходе в решении проблемы нравственного воспитания учащихся базируется на положении о том, что ценностный подход направлен на реализацию педагогом ценностей, на приобщение детей, подростков к ценностям, на формирование у них способности к выбору альтернативных ценностей. Как пишет Б. С. Братусь, «одной из функций ценностей является функция создания образа, эскиза будущего, перспективы развития личности, которая не вытекает прямо из наличной ситуации, сегодняшней ситуации» [3, с. 31]. Приобщаясь к общечеловеческим, нравственным ценностям, учащиеся создают образ своего будущего, которое строится в соответствии с такими ценностями.

Ценности относятся как к сфере сущего, так и к сфере должного. Педагог, приобщая школьников к ценностям, тем самым определяет их индивидуальное нравственное развитие в будущем. Можно утверждать, что он моделирует должное нравственное поведение детей и подростков.

Еще один важный момент, на который необходимо обратить внимание при обосновании важности реализации ценностного подхода к нравственному воспитанию учащихся, заключается в том, что, как

утверждают В. П. Бездухов и А. В. Бездухов, «ценностный подход связан с реализацией ценностей во имя, во благо и ради другого человека» [2, с. 106]. Ученики становятся для учителя «своими — другими», которых педагог «принимает как продолжение самого себя или как таких, которые представительствуют его, через которых он оказывается представленным» [2, с. 277].

Действительно, реализуя ценности ради другого, во имя его, человек признает его как своего — другого, так как только принимая другого человека, возможно реализовывать ценности во имя его.

Педагогический аспект этого утверждения состоит в том, что нравственное воспитание учащихся будет эффективным тогда, когда справедливость, человеколюбие, совесть, честь, осмысленные и осознанные учащимися, станут ориентирами их взаимодействия с другими людьми. Справедливость, человеколюбие, совесть, честь ребенка, подростка находят смысл только во взаимодействии с другими людьми, которое базируется на признании и принятии другого человека как своего — другого.

Еще одним педагогическим аспектом реализации ценностей во имя другого человека является императивность ценностей: «Ценности императивны, — утверждают А. А. Гусейнов, Р. Г. Апресян, — и не просто императивны, но императивны безусловно» [4, с. 254]. Это означает, что в самых разнообразных жизненных ситуациях необходимо руководствоваться ценностями. Иными словами, ценность другого человека становится императивом.

Ценностный подход к нравственному воспитанию учащихся дополняется ценностно-ориентационным подходом. Такое дополнение заключается в том, что с помощью ценностно-ориентационного подхода создается ориентационное поле, содержащее ценности, которые указывают перспективную цель нравственного развития ребенка, подростка.

В качестве методологической основы определения сущности ценностно-ориентационного подхода к нравственному воспитанию мы рассматриваем идеи Е. И. Казаковой о системно-ориентационном подходе к развитию общеобразовательных школ [5, с. 26–39].

Важной составной частью ценностно-ориентационного подхода является ориентация учащихся на ценности, задающая общее направление деятельности. По утверждению Е. И. Казаковой, смысловое назначение ориентиров, которые заключены в создаваемом ориентационном поле, «связано с анализом проблемной ситуации, установлением отношений между элементами ситуации и их актуальными значениями, контролем и коррекцией по ходу деятельности. Именно ориентиры помогают субъекту не только осознать значение ситуации выбора, но и определить личностный смысл фиксируемых явлений. Когда мы рассматриваем проблему развития человека, то в роли ориентиров выступают жизненные

ценности, определенные цели деятельности, устойчивый опыт, знания и другие знаки» [5, с. 29].

Конкретизируя положения Е. И. Казаковой об ориентационном поле, которое в понимании ученого есть «система актуальных ориентиров, используемых субъектом при принятии решения и служащих основой для их выбора» [5, с. 29], мы пришли к убеждению, что ориентационное поле в контексте нравственного воспитания учащихся — это система ценностей, в качестве которых выступают и категории этики.

Этические категории и адекватные им понятия морали, раскрывая наиболее существенное в морали, одновременно представляют собой понятийный аппарат этической науки как науки о морали. Д. М. Архангельский и Т. Джафарли полагают, что этические категории (долг, справедливость, честь и др.) «правомерно рассматривать как отражение в этике различных сторон морального сознания и нравственных отношений, которые взаимосвязаны и взаимообусловлены» [1, с. 154].

Категории этики выражают оценки и нормативные требования. Данные категории, утверждают Д. М. Архангельский и Т. Джафарли, «выступают в качестве моральных ориентиров субъективной деятельности человека в мире многообразных его отношений к миру, к людям и к себе» [1, с. 155].

Категории этики, понятия морали как ценности являются ориентирами нравственного развития ученика. Они, представляя собой актуальные и потенциальные ориентиры, «помещаются» учителем в ориентационное поле. Тем самым сущность ценностно-ориентационного подхода к нравственному воспитанию учащихся заключается во включении нравственных ориентиров в пространство отношений.

Список литературы

1. Архангельский Д. М. Этические категории / Д. М. Архангельский, Т. Джафарли // Предмет и система этики : сб. науч. трудов. — М. : Институт философии АН СССР ; София : Институт философии БАН, 1973. — С. 152–178.

2. Бездухов В. П. Ценностный подход к формированию гуманистической направленности студента — будущего учителя / В. П. Бездухов, А. В. Бездухов. — Самара : Изд-во СамГПУ, 2000. — 185 с.

3. Братусь Б. С. Нравственное сознание личности : психологическое исследование / Б. С. Братусь. — М. : Знание, 1985. — 64 с.

4. Гусейнов А. А. Этика : учебник / А. А. Гусейнов, Р. Г. Апресян. — М. : Гардарики, 1998. — 472 с.

5. Казакова Е. И. Системно-ориентационный подход к развитию общеобразовательных школ / Е. И. Казакова // Современная развивающаяся школа : сб. науч. трудов. — СПб., 1997. — С. 28–38.

6. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года [Электронный ресурс] : утв. Распоряжением Правительства РФ от 29 мая 2015 г. № 996-р г. // Правительство Российской Федерации. Официальный сайт. — Режим доступа: http://government.ru/docs/all/102075 (дата обращения: 17.03.2016).

С. Д. Поляков, д. пед. н., профессор
(г. Ульяновск)

О некоторых идеях к построению культурно-исторически ориентированной теории воспитания

Культурно-историческая психология чаще всего обращена в образовании к той сфере педагогической практики, которая маркируется словом «обучение».

Другой пласт педагогической работы, обозначаемый как воспитание в образовательных организациях, в культурно-психологически и деятельностно ориентированных работах затрагивается гораздо реже.

Данные тезисы — попытка обозначить некоторые точки отсчета для развития теоретических идей относительно социального воспитания в контексте культурно-исторической психологии.

Тезисы автора опираются на идеи, положения современных трактовок культурно-исторической психологии Л. С. Выготского (А. Г. Асмолов, Дж. Брунер, В. И. Слободчиков и др.), а также на ряд положений, развиваемых Центром теории воспитания Российской академии образования (Д. В. Григорьев, И. Д. Демакова, Н. Л. Селиванова, П. В. Степанов, И. Ю. Шустова).

Под социальным воспитанием в данной работе понимается (по А. В. Мудрику) относительно планомерное создание условий для выращивания человека, его социальной адаптации, ценностной ориентации и самореализации в контексте данной образовательной (воспитательной) организации.

Единицей анализа социального воспитания с точки зрения идей культурно-исторической психологии является детско-взрослая общность, в которой взрослый находится в той или иной мере в педагогической (воспитательной) позиции.

Детско-взрослая общность существует в форме появления, развертывания и завершения «живых» ситуаций: ограниченных пространством и временем циклов взаимодействий, развитие которых не задается (не полностью задается) начальными условиями и нормами.

Воспитательно-развивательный характер данных ситуаций определяется наличием в них «событийности», общих переживаний и смыслов взрослых и детей (по поводу внесенных в эти переживания содержания и форм взаимодействия).

Культурное содержание и культурогенерируемые способы взаимодействия в «живой» ситуации есть проявление, взаимовлияние и трансформация детской (пространства детского мира) и взрослой (в частности, педагогической) культур.

Основные воспитательные функции «живых» ситуаций — становление, развитие субъектности и оформление, развитие ценностных (смысловых) образований ее участников.

Среди функций культуры нам близко выделение ее консервативной (сохраняющей) и инновационной функций.

Становление, развертывание, существование, трансформация образовательной организации (как воспитательной) и наличествующих в ней детско-взрослых общностей происходят под влиянием социокультурного контекста, включающего существенную часть полимасштабного спектра факторов социализации, катализирующих как консервативные (сохраняющие), так и инновационные тенденции в социальном воспитании.

Задача наращивания воспитательного потенциала образовательных организаций (и детско-взрослых общностей) в современной российской социокультурной ситуации — это задача соединения в адекватных социализирующих и развивающих формах социокультурных (в частности, культуро-педагогических) традиций и ответов на социальные и культурные цивилизационные вызовы.

К сожалению, государственные документы, обращенные к проблемам социального воспитания (в частности, Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года), чрезвычайно абстрактны и чрезвычайно слабо учитывают как социокультурные, так и психологические механизмы жизни детей и педагогов в пространстве современного образования.

Список литературы

1. Асмолов А. Г. Оптика просвещения: социокультурные перспективы / А. Г. Асмолов. — М. : Просвещение, 2012.

2. Брунер Дж. Культура и образование / Дж. Брунер. — М. : Просвещение, 2006.

3. Григорьев Д. В. Детско-взрослая общность в образовании: не потерять смысл / Д. В. Григорьев // Народное образование. — 2015. — № 4. — С. 167–170.

4. Демакова И. Д. Гуманизация пространства детства: теория и практика / И. Д. Демакова. — М. : Новый учебник, 2003.

5. Исаев Е. И. Психология образования человека: Становление субъектности в образовательных процессах : учеб. пособ. / Е. И. Исаев, В. И. Слободчиков. — М. : Изд-во ПСТГУ, 2013.

6. Мудрик А. В. Социальная педагогика / А. В. Мудрик. — М. : ИЦ Академия, 2006.

7. Селиванова Н. Л. Возможные направления изменения воспитания в современной социальной ситуации / Н. Л. Селиванова // Вопросы воспитания. — 2015. — № 1. — С. 54–68.

8. Степанов П. В. Оценка качества и анализ воспитания в основной и средней школе : пособие для учителей общеобразоват. организаций / П. В. Степанов, И. В. Степанова. — М. : Просвещение, 2014.

9. Шустова И. Ю. Детско-взрослая общность и ее со-бытийные характеристики / И. Ю. Шустова // Новые ценности образования // Событийность в образовательной и педагогической деятельности. — 2010. —Вып. 1 (43). — С. 22–33.

Л. Г. Полякова, педагог дополнительного образования
(ж/д ст. Шентала, Самарская обл.)

Постановка рук и корпуса обучающегося на уроках фортепиано и профилактика заболеваний рук юного пианиста

Здоровье лежит в основе благополучия любого человека, ведь только здоровый человек может добиться успехов в жизни, быть активным творцом в окружающем мире. Игра на фортепиано требует от обучающихся важных качеств: музыкального слуха, чувства ритма, музыкальной памяти, хорошей координации, моторной беглости, усидчивости, терпения, целеустремленности, развитого воображения, творческих способностей. Неправильная работа пианистического аппарата, его зажатость, сутулая спина, поджатые к туловищу локти, игра когтеобразными пальцами, неподвижность руки, отсутствие полного контакта пальцев с клавиатурой, неполный слуховой контроль — причины, которые вызовут в будущем заболевание рук.

Цель применения здоровьесберегающих технологий на уроках фортепиано — решение проблемы неправильной работы пианистического аппарата, профилактика заболеваний рук.

Задачи — формирование навыка правильной посадки и постановки рук на инструменте, координация движений, формирование практических навыков.

Использование педагогической технологии — снятие мышечных зажимов, правильная организация пианистического аппарата во время игры, освобождение групп мышц во время отдыха, рациональная организация урока: динамическая пауза, включение игровых моментов, гимнастика на расслабление мышц — психологический комфорт, проявление доброжелательности учителя.

Художественное исполнение требует:

1) правильной, удобной посадки, постановки рук;

2) правильного звукоизвлечения с помощью правильной организации движения рук от плеча до кончиков пальцев;

3) собранности руки и готовности к взятию того или иного звука, координации обеих рук;

4) правильного переноса рук по клавиатуре;

5) экономичности и пластичности движений руки и независимости пальцев;

6) точного соблюдения приемов звуковедения (легато, стаккато, портаменто, а также различных штрихов, лиг и т. п.);

7) выполнения правильной аппликатуры;

8) правильного четкого ритма.

Посадка за инструментом

Решающее значение для освоения всех навыков игры на фортепиано имеет правильная посадка. Она должна быть удобной для выработки всех движений рук обучающегося и сохранять необходимую свободу во время исполнения. Садиться нужно обязательно против середины клавиатуры (примерно до-ре первой октавы). Сидеть нужно на достаточном расстоянии от клавиатуры. Хорошо помогает обеспечить правильность посадки по высоте стул с регулируемой высотой. При отсутствии такого стула нужно применять подкладки на сиденье. Устойчивость и опора при игре на фортепиано — в основном в стуле и в ногах. Поэтому очень маленьким детям, обучающимся игре на фортепиано, необходимо под ноги ставить скамейку-подставку.

Постановка рук

Огромный диапазон возможностей звучания фортепиано, разнообразия динамических оттенков исполнения, различных технических приемов требуют от рук определенной эластичности, обеспечения координации всех частей руки. Движения руки должны быть просты и экономичны, они должны содействовать наиболее выразительному исполнению.

Основные правила постановки руки:

1. Рука должна быть лишена всякой скованности, свободна от плеча до кончиков пальцев. В то же время недопустимы расхлябанность и вялость.

2. При соприкосновении с клавишами пальцы должны быть слегка округлыми, но не скрюченными. Подушечка пальца соприкасается с поверхностью клавиши и хорошо ее чувствует. При этом не следует опускать или поднимать лучезапястный сустав. Рука должна быть в естественном положении — это можно показать ученику, предложив ему посмотреть на руки, спокойно лежащие на коленях; в этом положении руки в кисти всегда принимают правильное положение.

3. Пальцы должны лежать на поверхности клавиш, располагаясь достаточно близко друг к другу, но не «склеиваться».

Основные дефекты, возникающие в процессе постановки рук

На этапе первоначального периода обучения, зачастую даже при тщательном проведении этой работы, в постановке рук появляются различные двигательные дефекты:

1) тряска руки (неустойчивость запястья);

2) скованность кисти, слишком высокое или слишком низкое запястье;

3) неустойчивость 2, 3, 4, 5-го пальцев в пястно-фаланговых суставах;

4) неустойчивость 2, 3, 4, 5-го пальцев в концевых суставах. Этот дефект получил название «проламливание кончиков пальцев»;

5) напряженность 5-го пальца, не занятого в игре.

Гимнастика

Чтобы привести аппарат и весь организм в рабочее состояние, полезно проделать ряд гимнастических упражнений. Предлагаемые упражнения активизируют и укрепляют мышцы, так или иначе участвующие в работе пианиста. Они помогают найти и закрепить осанку и правильное взаимодействие всех частей игрового аппарата.

1. «Шалтай-болтай». На вздох подняться на носки и одновременно плавно приподнять руки вверх, скрестить их над головой и развести в стороны. На выдохе вместе с наклоном туловища руки свободно падают и раскачиваются до полной остановки.

2. «Мельница». Опустить обе руки свободно, они висят вдоль туловища, как плети. Начинать раскачивать вначале одной рукой, потом другой, пока рука не начнет крутиться по инерции вокруг плеча.

3. «Прощание». Локти свободны, пальцы — продолжение ладони, в лучезапястном суставе рука мягко сгибается: дети имитируют жест прощания, потряхивая ладошкой.

4. «Стирка». Пусть ученик представит, что он стирает, например, платье для куклы. Постирал — надо стряхнуть.

5. «Дирижер». Ребенок «дирижирует» под музыку. Это упражнение помогает включить в работу все мышцы, вырабатывает плавность и пластичность движений.

6. «Одуванчик». Собрать пальцы в щепотку и затем мгновенно и очень легко, без всяких усилий «открыть» их, как пушинки одуванчика.

7. Упражнение для ощущения подвижности первого пальца: катать воображаемые пластилиновые шарики 1–2, 1–3, 1–4, 1–5-м пальцами.

Физкультминутки и паузы являются обязательной составной частью урока. Вышли пальцы танцевать. Раз, два, три, четыре, пять (*выбрасывать пальцы из кулака*). Вышли пальцы танцевать (*свободное движение ладошками*). Большой пустился в пляс (*круговое движение больших пальцев вокруг друг друга*). Указательный — вприпляс (*подушечки пальцев касаются друг друга в ритме текста*). Средний пальчик — поклонился (*средние пальцы сгибаются и распрямляются*). Безымянный притаился (*спрятать четвертый палец одной руки в кулачок другой*). А мизинец — удалец! Цепь сомкнул, молодец (*соединить мизинцы*). Как же дальше танцевать? Надо цепь нам разорвать.

Приоритетным методом сохранения и укрепления здоровья учащихся на уроках фортепиано является рациональное использование разнообразных средств и форм физического воспитания при оптимальной двигательной активности, соответствующей гигиеническим нормам на основе возрастных особенностей.

Педагог фортепиано для сохранения здоровья ученика стремится свести к минимуму возможные отрицательные моменты. Он может использовать индивидуальный подход в составлении репертуарного плана в соответствии с музыкальными способностями обучающегося, подбирая программу, при исполнении которой ученик будет чувствовать себя комфортно и уверенно.

Показателем эффективности проведенного занятия можно считать состояние и вид ученика, выходящего с урока: спокойное, деловое, утомленное, растерянное или взвинченное. Таким образом, рациональная организация урока включает в себя разнообразные виды деятельности, частоту их чередования, насыщенность урока, смену позы, физические и эмоциональные разрядки. Все это снимает проблемы переутомления, отсутствия интереса к игре на инструменте, ученики будут сохранять активность до конца урока, им будет нравиться узнавать все больше нового.

Список литературы

1. Вопросы фортепианной педагогики : сб. статей. — М. : Музыка, 1976.

2. Милич Б. Воспитание ученика-пианиста в 1–2-м классе ДМШ / Б. Милич. — Киев, 1977.

3. Тимакин Е. Воспитание пианиста / Е. Тимакин. — М. : Советский композитор, 1989.

4. Методика индивидуального преподавания игры на фортепиано. — М. : Музыка, 1977.

В. И. Попова, д. пед. н., профессор
(г. Оренбург)

Воспитательный потенциал подготовки магистра: содержательные доминанты

В современном российском обществе происходят значительные преобразования, которые ориентированы на переосмысление роли человека в аспекте социальных и культурных координат. На фоне современной стремительно меняющейся ситуации, переоценки ценностей и их кризиса обоснованным является выбор стратегии подготовки магистра к воспитательной деятельности.

В этой связи обнаруживается необходимость изменения концептуальной системы взглядов на профессиональное образование магистра, которое должно сформировать в числе прочего моральную (личностную, регулирующую поведение), нравственную (индивидуальную, соотносимую с внутренним культуросообразным поведением) и духовную (субъектную, утверждающую ценности в педагогической деятельности) готовность [3].

Становится необходимым осмысление ценностного компонента в содержании воспитания как ориентира при выборе стратегических направлений воспитательной деятельности. Размышления о воспитании как важнейшем явлении духовной жизни общества позволяют обнаружить повышение престижа воспитания в явно изменившихся социокультурных условиях [5]. Важно при этом учитывать, что к настоящему времени в российском обществе изменились взгляды на главную цель образования: если

раньше таковой считалось усвоение системы знаний, то теперь главным признается становление личности посредством овладения личностно и общественно значимыми знаниями (не как опыта применения знаний на практике, а как приобретения опыта в качестве продукта жизнетворческой активности человека, инициируемой самим процессом образования).

Переход на многоуровневую систему образования в высших учебных заведениях акцентирует необходимость непрерывного образования, постоянного повышения своей профессиональной компетентности. В этой связи подготовка магистра (по программе «Воспитательная деятельность») основывается на развитии интегративных и аналитических способностей личности как основы осмысления взаимосвязи и взаимообусловленности происходящих процессов в жизни и профессии.

Не отрицая ценности результатов проведенных исследований проблем воспитания, следует отметить, что многие важные вопросы остаются неразработанными. При этом необходимо учитывать, что педагог «научающий» все более становится «сопровождающим», функциями которого являются диагностическая, консультирующая и компенсаторная; гуманитаризация образования сочетается с повышением его технологичности, а проектные технологии входят не только в практику обучения, но и в другие сферы, обеспечивая непрерывность, ступенчатость, дистанционность, информатизацию.

В этой связи важной особенностью подготовки магистра воспитательной деятельности является гуманитарно-культурологическая направленность как одна из важных составляющих современного образования. Потребовалось новое ценностное основание в подготовке магистра, которым является культура как среда, способствующая новому пониманию воспитательной практики не просто как суммы впечатлений, а как открытия значимости собственного действия и поведения на основе принятия культурных норм деятельности.

Как известно, в последние десятилетия подход к воспитанию и соответственно определение его как педагогического понятия существенно изменился. Воспитание как социально-педагогическое явление дает человеку опыт позитивного и (или) негативного взаимодействия с людьми, создает условия для самопознания, самоопределения, самореализации и самоизменения [2]. При этом центральной воспитательной проблемой остается проблема выбора действий педагога в профессиональной, бытовой и прочих ситуациях.

Культурные нормы часто не осваиваются детьми, поскольку не связываются с их непосредственным жизненным опытом (культурный опыт на уровне отчужденного книжного знания трудно усвоить). Переход к гуманистической идее создания в процессе воспитания оптимальных условий для разностороннего, гармоничного развития ребенка (подросток, старший школьник) есть самоактуализация в статусе полезного члена общества на основе его потребностей и потенциальных возможностей.

Важной особенностью подготовки магистра является ее ориентация на будущее. В этой связи магистерская программа «Воспитательная деятельность» составлена в логике возрастания значимости ценностно-смысловых компонентов содержания образования и направлена на подготовку магистра к выполнению следующих видов профессиональной деятельности: педагогической, научно-исследовательской, культурно-просветительской [4].

Содержательные доминанты подготовки магистра определяются как интеграция образовательных стратегий, создание и укрепление единого воспитательно-развивающего пространства, в котором обнаруживаются специфические связи и отношения [1]. В условиях ценностно-смыслового единства субъектов воспитательного пространства, которые близки друг другу и естественны, обнаруживается предпочтительность активной позиции обучающегося. При этом многообразие взаимоотношений, а не однородность означает динамичность и созидательность воспитательного процесса.

Обозначенные содержательные доминанты неизбежно обусловливают реконструкцию форм, процессуальных характеристик построения профессионального образования. В заявленном аспекте представляется необходимым рассматривать подготовку магистра воспитательной работы с детьми и молодежью в качестве расширяющегося жизненного пространства, в рамках которого студент получает возможность приобретения социального и личностно значимого опыта.

Технология подготовки магистра имеет свою специфику, включающую и культурно-просветительские особенности, которые отражают расширение диапазона предметно-пространственных связей личности, основывающихся на таких базовых принципах, как научиться жить, научиться познавать, научиться жить вместе. При этом образовательно-развивающая стратегия представляет собой процесс познания современных средств коммуникации, освоение которых позволяет личности ориентироваться в мире, познавать окружающую действительность в проекции на взаимодействие с представителями разных сообществ.

Указанные факторы подготовки магистра говорят о необходимости актуализации гуманитарного аспекта образования, перехода от концепта «человек способный» к концепту «человек возможный». В современных условиях глобальных реформ такой подход может дать новый импульс для совершенствования гуманитарных практик, когда в центре наук о человеке находятся сам Человек и всеобъемлющее знание о нем [4].

Проведенный анализ позволяет выделить приоритетные смыслы подготовки магистра воспитательной деятельности: социальные (расширение возможностей для социализации обучающегося); психологические (возможности для сотворчества субъектов воспитательного пространства, раскрытие их индивидуальности); профессионально-педагогические (возможности

овладения новыми методами и технологиями воспитания; самосовершенствования). В социально-педагогическом плане эти идеи концентрируют в себе «работу механизма взаимоперехода “социальное — индивидуальное”, предполагающего активный процесс интериоризации социального в индивидуальное и реализацию индивидуального в социальном» [6, с. 5].

Научно-методическое обеспечение подготовки магистра воспитательной деятельности обосновывается с позиций качества моделирования, отбора содержания, выбора условий и технологий достижения результата в процессе сопровождающего диагностирования. Уровневая модель восхождения магистра к осознанию себя в профессии включает: 1-й уровень — ценностно-целевой, содействующий становлению интегральных личностных характеристик магистра; 2-й уровень — содержательный, предполагающий погружение в освоение способов решения профессиональных задач; 3-й уровень — технологический, ориентированный на развитие специальных компетенций; 4-й уровень — организационно-управленческий, направленный на выбор механизмов контроля и оценки эффективности системы сопровождения.

Таким образом, подготовка магистра воспитательной деятельности специфична с позиции качества ее моделирования, отбора содержания, условий и технологий достижения результата и в силу этого выступает своеобразной альтернативой традиционной вузовской практике.

Список литературы

1. Борытко Н. М. Педагог в пространствах современного воспитания : монография / Н. М. Борытко ; науч. ред. Н. К. Сергеев. — Волгоград : Перемена, 2001. — 214 с.

2. Мудрик А. В. Категория воспитания в теории и практике современного образования / А. В. Мудрик // Актуальные проблемы современного воспитания: целостный подход : сб. науч. тр. и матер. по итогам науч. конф. : в 2 ч. — Волгоград, 2005. — Ч. 1. — С. 4–15.

3. Попова В. И. Гуманитарно-педагогические технологии современного образования: концептуальные подходы, разработка и апробация : монография / сост. и науч. ред. проф. В. И. Попова ; М-во образов. и науки РФ, Оренбург. гос. пед. ун-т. — 2-е изд., перераб. и доп. — Оренбург : Изд-во Оренбург. гос. пед. ун-та, 2013. — 304 с.

4. Слободчиков В. И. Со-бытийная образовательная общность / источник развития и субъект образования / В. И. Слободчиков // Событийность в образовательной и педагогической деятельности / под ред. Н. Б. Крыловой, М. Ю. Жилиной. — 2010. — Вып. 1. — С. 5–14.

5. Ценностно-смысловые ориентиры воспитательной работы с детьми и молодежью : сб. науч. ст. / сост. и науч. ред. В. И. Попова. — Оренбург : ГБУ РЦРО, 2015. — 129 с.

6. Шакурова М. В. К проблеме границ социально-педагогической обусловленности становления социокультурной идентичности личности : Опыт как важнейшая составляющая социализации субъектов образовательного процесса : в 2 ч. / М. В. Шакурова. — Саратов : Наука, 2010. — Ч. 1. — С. 5–11.

Т. А. Портнова, аспирантка
(г. Москва)

Общечеловеческие ценности как объединяющий фактор монотеистических религий

Общечеловеческие ценности формировались на протяжении многих поколений, поэтому проследить их истоки достаточно сложно. Ценности различных культур и народов модифицировались, теряли и приобретали актуальность в зависимости от общественного уклада, национальных традиций, смены исторических периодов и т. д. [2]. В то же время общая тенденция человечества к развитию различных областей деятельности и среди них — духовной сферы привела к постоянному воспроизведению в ходе истории определенного пласта ценностей, представляющих самые дорогие для людей идеи в различных трактовках, но с неизменной сутью. Эти ценности, ставшие вершиной духовных достижений человечества, нашли свое отражение не только в светской морали и этике, но и в основах, ключевых принципах монотеизма. Рассмотрение идей и заповедей иудаизма, христианства и ислама позволяет выделить общие ценности, которые являются наиболее значимыми для каждой из конфессий. Упоминание части этих ценностей можно найти в Десяти заповедях, в то время как другая часть заключена не в букве, но в духе Декалога и не раз повторяется в Торе, Библии и Коране.

Все монотеистические религии в качестве основных норм морали признают Десять заповедей, на основе которых можно выделить ключевые монотеистические ценности. Первая половина заповедей определяет отношения человека и Всевышнего, поэтому главными ценностями можно считать веру, являющуюся основой каждой религии, уважение, необходимое для соблюдения указанных в ней законов, а также духовность, определяющую стремление человека к нравственным высотам. Другая половина заповедей касается взаимодействия между людьми и позволяет выделить ценности, соответствующие содержащимся в них запретам.

Заповеди между Всевышним и человеком

1. «Я — Господь, Бог твой, Который вывел тебя из земли Египетской, из дома рабства».

2. «Пусть не будет у тебя других богов передо Мной. Не делай себе изваяния и никакого изображения того, что вверху на небе, и что внизу на земле, и что в воде, ниже земли».

3. «Не произноси попусту Имя Господа, твоего Бога, ведь Господь не простит того, кто попусту произносит Его Имя».

4. «Помни день субботний, чтобы освятить его».

5. «Почитайте отца твоего и мать твою, чтобы продлились твои дни на земле, которую Господь, Бог твой, дает тебе».

Первая часть заповедей касается отношений человека и Всевышнего и позволяет выделить три основные ценности.

Вера является неотъемлемой частью любой религии, поэтому в иудаизме, христианстве и исламе способность и готовность верить в основы своей конфессии представляет собой одну из ключевых обязанностей религиозного человека. Именно вера придает смысл многим религиозным законам и запретам, определяя стремление человека следовать указаниям своей религии и принимать предложенную ею картину мира.

Уважение. Являясь истинным последователем определенной религии, человек испытывает уважение к ее нормам и заповедям. Ревностное стремление соблюдать законы, избегать нарушения запретов обусловлено почтением к религиозным канонам и установлениям. Особую роль уважение также играет в пятой заповеди о почитании родителей, исполнение которой награждается продлением жизни и особым благословением.

Духовность. Данная ценность является одной из наиболее значимых в монотеистических религиях, поскольку непосредственно касается основной их составляющей. Поиск ее источников в Десяти заповедях позволяет определить ее соответствующей законам, касающимся не взаимодействия между людьми, но отношений человека с его Творцом. Стремление человека понять сущность мира, законы и принципы его функционирования, истоки и причины происходящих событий отражает его желание познать суть и миссию творения. Согласно традициям монотеизма именно духовность человека преимущественно отражает его моральный уровень, его способность достичь нравственных высот и приблизиться к святости.

Заповеди взаимоотношений между людьми

6. «Не убивай».

7. «Не прелюбодействуй».

8. «Не кради».

9. «Не давай ложных свидетельств о своем ближнем».

10. «Не желай дома ближнего твоего, не желай жены ближнего твоего, ни раба его, ни рабыни его, ни вола его, ни осла его, ничего, что у ближнего твоего».

Заповеди, регулирующие взаимодействие между людьми, позволяют выделить следующие ценности.

Жизнь. Данная ценность неоспорима в монотеизме и является основой, необходимым условием существования всех других ценностей и законов. Любовь человека к своему ближнему, сохранение рода, замысел Творения и многие другие монотеистические идеи обусловили определение жизни как одной из высших ценностей человеческого бытия. Несмотря на то, что существуют редкие исключительные случаи, в которых для человека допустимо жертвовать собой, наличие стремления к жизни очень значимо в монотеизме, поскольку именно нахождение в этом мире позволяет человеку реализовать заложенный в нем потенциал и выполнить свою миссию.

В монотеистических религиях разрешается нарушение многих заповедей при угрозе жизни.

Верность. В то время как основное значение данной ценности определяет взаимоотношения между мужем и женой, рассмотрение общих идей всех монотеистических религий позволяет выделить и второе ее значение для верующих. Если в Декалоге эта ценность представлена как запрет прелюбодеяния, то в других случаях она отражена в заповедях, призывающих человека к верности своей религии и своему народу.

Честность. Данная ценность в контексте идей монотеистических религий отражена в Декалоге в виде запрета воровства, а также дальнейших разъяснений о значимости честности в деловых отношениях, личном общении, межгрупповом и межклассовом взаимодействии и т. д.

Истина. В каждой из монотеистических религий ложь достаточно сурово порицается, поэтому запрет лжесвидетельства призывает к развитию стремления в каждом деле добиваться правды.

Справедливость. Запрет лжесвидетельства также направлен на формирование справедливого общества и суда, в котором как заслуги, так и негативные поступки человека оцениваются в соответствии с их значимостью.

Доброжелательность. Данная ценность отражена в десятой заповеди в виде порицания зависти. Человек должен стремиться довольствоваться тем, что имеет, и испытывать к другому не зависть и ненависть, но сочувствие, расположение, дружбу.

Некоторые основные ценности монотеизма не упомянуты напрямую в Десяти заповедях, однако их значимость столь же велика, поскольку именно они определяют основные каноны данных конфессий. Без данных ценностей невозможно существование многих других, потому что именно они определяют их значимость.

Любовь к ближнему. Значение этой ценности отражено в известнейшей библейской заповеди «люби ближнего своего, как самого себя» [1; 3]. Идея любви к человечеству пронизывает каждую монотеистическую религию, определяя смысл человеческого бытия. Влияние данной заповеди на становление мировоззренческих основ иудаизма, христианства и ислама переоценить практически невозможно. Заповедь любви к ближнему включает в себя призыв и к справедливости, и к честности, и к оказанию безвозмездной помощи по мере ее необходимости, и к бескорыстию, искренности, поддержке, и к дружескому отношению, и ко многому другому.

Законность. Существование Десяти заповедей и их огромное значение для последователей монотеизма позволяет говорить о существовании ценности закона в иудаизме, христианстве и исламе. Исполнение законов также является одним из основных требований монотеистических религий, поскольку именно следование заповедям отражает преданность человека сущности и идеалам своей религии. Кроме того, в соответствии с идеями монотеистических религий стремление к поряд-

ку, соблюдению закона и справедливости представляет собой одну из важнейших добродетелей.

Праведность (святость). Идеальное исполнение всех законов, безукоризненное поведение и безгрешная жизнь ведут человека к праведности. Стремление сохранить все указанные выше ценности способствует достижению человеком высшего уровня духовного и нравственного развития, позволяющего в полной мере реализовать свой потенциал и выполнить свою миссию.

Таким образом, признание иудаизмом, христианством и исламом Десяти заповедей как основного руководства жизни религиозного человека позволяет выделить общие ценности, являющиеся особо значимыми для представителей каждой из этих конфессий. Широкое распространение монотеизма и огромная сила его влияния на мировоззрение его последователей способствовали внедрению гуманистических идей в духовные и нравственные представления всего человечества. Осознание общности главных ценностей и признание сущностного сходства ключевых идей может стать основой для развития толерантности к представителям других конфессий и национальностей, понимания их принципов, норм, стремлений и установления эффективного межличностного и межгруппового взаимодействия.

Список литературы

1. Библия. Книги Священного Писания Ветхого и Нового Завета. — Объединенные библейские сообщества, 1993. — 79 с.
2. Салимова К. Педагогика народов мира: История и современность / К. Салимова, Н. Додде. — М. : Пед. о-во России, 2001. — 576 с.
3. Тора. — М. : Мосты культуры, 2006 ; Иерусалим : Гешарим, 5767. — С. 690–691.

С. Н. Поручикова, директор школы,
Е. А. Шияпова, к. пед. н., учитель,
Р. Р. Акимова, зам. директора по УВР,
Р. Х. Хамидуллина, учитель
(с. Старопохвистнево, Самарская обл.)

Концепция системы работы с интеллектуально одаренными детьми в ГБОУ «СОШ им. П. В. Кравцова с. Старопохвистнево»

Актуальность представляемой концепции. Создание системы работы с одаренными и талантливыми детьми является одним из ведущих направлений национальной образовательной инициативы «Наша новая школа», поэтому обеспечение условий для выявления и развития одаренных и талантливых детей и реализация их потенциальных воз-

можностей являются одними из приоритетных направлений в сфере деятельности ГБОУ «СОШ им. П. В. Кравцова с. Старопохвистнево» Похвистневского района.

Новизна опыта состоит в создании системы работы с интеллектуально одаренными детьми в условиях сельской общеобразовательной школы и описании данной системы в программе «Одаренные дети».

Цель работы с интеллектуально одаренными детьми — обеспечение возможности саморазвития и самореализации интеллектуально одаренных учащихся. Для реализации поставленной цели решаются следующие **задачи:** создаются оптимальные условия для выявления, поддержки и развития интеллектуально одаренных учащихся; совершенствуется система подготовки учителей через методическую учебу, педагогические советы, самообразование; отбираются средства обучения, способствующие развитию самостоятельности мышления, инициативности и научно-исследовательских навыков, творчества в урочной и внеурочной деятельности; в учебной и внеурочной деятельности используется принцип дифференциации на основе индивидуальных особенностей детей; у одаренных детей развивается качественно высокий уровень представлений о картине мира, основанных на общечеловеческих ценностях; организуется разнообразная внеурочная деятельность; осуществляется научное, методическое и информационное сопровождение процесса развития одаренных детей; оказывается социальная и психологическая поддержка одаренных детей.

В ходе работы по программе «Одаренные дети» администрация и педагоги образовательного учреждения используют следующие **принципы:** опережающего обучения; комфортности в любой деятельности; разнообразия предлагаемых возможностей для реализации способностей учащихся; развивающего обучения; обновления и расширения содержания образования; индивидуализации и дифференциации обучения; возрастания роли внеурочной деятельности; свободы выбора учащимися дополнительных образовательных услуг, помощи, наставничества.

Структура системы работы с одаренными детьми. Среди самых интересных и загадочных явлений природы детская одаренность традиционно занимает одно из ведущих мест. Проблемы ее диагностики и развития волнуют педагогов на протяжении многих столетий. Интерес к ней в настоящее время очень высок, что легко может быть объяснено общественными потребностями. Высокие индивидуальные достижения обычно способствуют самореализации личности и движут общество вперед. К основным направлениям программы относятся: идентификация одаренных детей, создание условий для самореализации одаренных детей; стимулирование учащихся к занятиям интеллектуальной деятельностью; педагогическая поддержка одаренных детей; работа с родителями (законными представителями) одаренных детей; взаимодействие образовательного учреждения

с другими структурами социума для создания благоприятных условий развития одаренности.

Содержание, методы, формы работы с одаренными учащимися. Одаренный учащийся в нашей школе получает дополнительный материал к традиционным курсам, большие возможности для развития мышления, умения работать самостоятельно. Методы и формы работы с одаренными детьми наши педагоги органически сочетают с методами и формами работы со всеми учащимися школы, и в то же время эти формы и методы отличаются определенным своеобразием. Нами используются, в частности, тематические и проблемные мини-курсы, мозговые штурмы во всех вариантах, ролевые тренинги, научно-практическая работа или творческие зачеты, способствующие развитию исследовательских умений и художественной активности, и т. п.

Решая вопрос об организационных формах работы с одаренными учащимися, мы признаем нецелесообразным в условиях сельской общеобразовательной школы выделение таких детей в особые группы. Одаренные дети должны обучаться в классах вместе с другими детьми. Это позволит создавать условия для дальнейшей социальной адаптации одаренных детей и одновременно для выявления скрытой до определенного времени одаренности, для максимального развития всех учащихся школы. Однако при этом нами не исключается возможность создания групп одаренных учащихся для выполнения ими различного рода творческих заданий.

Формы и приемы работы с интеллектуально одаренными учащимися в рамках отдельного урока у каждого учителя отличаются значительным разнообразием и направленностью на дифференциацию и индивидуализацию работы, широко распространены групповые формы работы, различные формы вовлечения учащихся в самостоятельную деятельность, дискуссии, диалоги.

Диагностичность программы «Одаренные дети». При выявлении одаренных детей целесообразно использовать комплексный подход. При этом может быть задействован широкий спектр разнообразных методов: различные варианты метода наблюдения за детьми; специальные психодиагностические тренинги; экспертное оценивание поведения детей учителями, родителями, воспитателями; проведение пробных уроков по специальным программам, а также включение детей в специальные игровые и предметно-ориентированные занятия; экспертное оценивание конкретных продуктов творческой деятельности детей; организация различных интеллектуальных и предметных олимпиад, конференций; проведение психодиагностического исследования с использованием различных психометрических методик в зависимости от задачи анализа конкретного случая одаренности.

О развитии одаренных детей следует судить по следующим **критериям**: положительной динамике развития индивидуальных интеллектуаль-

ных возможностей; положительным индивидуальным характеристикам эмоционально-волевой сферы личности (доминирование положительных эмоций, саморегуляция, умение ставить и достигать цели); индивидуально-личностному развитию (коммуникабельность, толерантность, способность к рефлективности, адаптированность, нравственная воспитанность, самобытность и др.).

Содержащиеся в критериях реализации одаренности свойства и качества являются сложными психологическими образованиями, формирование которых осуществляется постепенно, в течение достаточно длительного времени. Именно поэтому в нашей школе организован мониторинг реализации творческого потенциала одаренных детей, в проведении которого педагоги придерживаются следующих *требований*: мониторинговое исследование проводится постоянно, на протяжении всей инновационной деятельности, через единый временной интервал, чтобы можно было установить факт и направление динамики развития детей, их личных достижений; сравнивать каждого ребенка можно только с самим собой; показатель творческого роста — это индивидуальный отрыв от собственных прежних достижений, имеющий не разовый (возможно, случайный), а постоянный и динамично выраженный характер; изучение степени реализации детской одаренности, осуществляемое с помощью адекватных диагностических методик, должно быть глубоким, целостным и разносторонним (всеобъемлющим), максимально объективным, а результаты исследования — психологически и педагогически подробно интерпретированными.

Список литературы

1. Богоявленская Д. Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества / Д. Б. Богоявленская. — М. : Кн. мир, 2013. — 263 с.

А. Н. Пронина, д. пед. н., доцент
(г. Елец)

Технология социализации и индивидуализации детей дошкольного возраста, оставшихся без попечения родителей

Анализ практики работы детских домов и воспитания детей в приемных семьях показывает, что последствия дисбаланса между социализацией и индивидуализацией имеют разную степень проявления — от частичной деформации до полного разрыва связей между данными процессами. На фоне недостаточно сформированных социальных знаний многие дети имеют отрывочные, фрагментарные знания о себе, при наличии высокой самооценки у большинства детей отсутствуют умения применять свои

способности, возможности в социальной деятельности, при хорошей осведомленности о правилах поведения в социуме у детей недостаточно сформирована саморегуляция и т. д.

Разработанные педагогические технологии социальной поддержки, социальной адаптации, социальной реабилитации, социального сопровождения не в полной мере решают проблему развития индивидуальности детей дошкольного возраста, оставшихся без попечения родителей, и не позволяют обеспечить целостность социализации-индивидуализации в образовательном процессе детского дома. Нами была разработана и реализована технология социализации-индивидуализации для детей данной категории.

Основная задача педагога по обеспечению социализации-индивидуализации детей без семьи в соответствии с разработанной технологией заключается в том, чтобы создать все условия для поэтапного перехода от отдельных, самостоятельных представлений, отношений, поведения социальной и индивидуальной направленности к их взаимосвязи.

Непосредственная образовательная деятельность, направленная на усвоение детьми старшего дошкольного возраста, оставшимися без попечения родителей, представлений о взаимосвязях социализации и индивидуализации, проводится в форме занятий диалектико-обобщающего содержания. Такие занятия способствуют освоению детьми взаимосвязей между понятиями «общество» и «Я» через освоение частных представлений об отдельных видах взаимосвязей между отдельными составляющими этих понятий (нормы, правила, представления, отношения, поведение социальной и индивидуальной направленности).

Формирование у детей представления о взаимосвязях между понятиями «общество» и «Я» осуществляется двумя способами: первый называется *сближением* — через усвоение ими представлений о взаимосвязях между отдельными понятиями, отношениями, поведением социальной и индивидуальной направленности; второй называется *сцеплением* — через формирование у детей представлений о взаимосвязях между различными понятиями, отношениями, поведением социальной и индивидуальной направленности.

Данные занятия можно проводить с использованием групповой и подгрупповой форм организации. На этапе сближения применяется подгрупповая форма организации непосредственной образовательной деятельности с учетом уровня сформированности социализации и индивидуализации. Детей распределяют на две подгруппы: первая объединяет детей с высоким и средним уровнем социализации, низким уровнем индивидуализации; вторая — детей с высоким, средним уровнем индивидуализации и низким уровнем социализации. В работе с первой подгруппой детей применяются *социально-индивидуализирующая* и опосредованная стратегии педагогической деятельности, в работе со

второй подгруппой — *индивидуально-социализирующая* и опосредованная стратегии.

Социально-индивидуализирующая стратегия педагогической деятельности позволяет придавать индивидуальную направленность, значимость социально-нравственным представлениям, отношениям, поведению. Индивидуально-социализирующая стратегия способствует выделению, нахождению ребенком социальной направленности, значимости индивидуальных качеств, способностей, особенностей, возможностей. Для формирования у воспитанников детского дома представлений о взаимосвязях между некоторыми компонентами социализации и индивидуализации в непосредственной образовательной деятельности педагог может использовать следующие *методы и приемы*:

— вопросы разного типа: «Где ты можешь применить свои способности, качества?», «Для кого ты можешь их использовать?», «Как ты можешь их применить?», «Для кого ты проявляешь свои положительные качества?», «За что ты себя любишь, ценишь?», «За что тебя называют лучшим, хорошим?», «Когда ты совершаешь плохие/хорошие поступки, каким ты себя считаешь, как к себе относишься?», «Какие качества, способности помогают тебе совершать хорошие поступки?»;

— примеры, образцы, ситуации с участием реальных персонажей и героев сказок, рассказов, содержание которых отражает индивидуальную значимость поступков (сказка «Цветик-семицветик»), социальную ценность, значимость индивидуальных качеств (сказки «Сыновья», «А кто всех сильнее?»);

— упражнения, где в одних случаях ребенку предлагают описание социально значимых отношений, поступков разных людей, персонажей — и в них нужно выделить, найти, определить индивидуальную составляющую (качества, чувства, способности), в других ребенку предлагают описание различных качеств, способностей, особенностей разных людей, персонажей — и нужно найти им социальное применение.

Для того чтобы помочь ребенку усвоить, найти, выделить взаимосвязи между социально-нравственными представлениями, отношениями, поведением и представлениями, отношениями, поведением индивидуальной направленности, применяется *опосредованная стратегия*, учитывающая способы образования взаимосвязей. Данная стратегия обеспечивает переходы непосредственно от социализации к индивидуализации или через промежуточное звено, в качестве которого выступают переживания (сочувствие), ответная реакция других людей (благодарность, оценка). Педагог обращает внимание на речевые высказывания, мимику, жесты, ответные и инициативные действия, чувства, эмоции персонажей произведений, участников ситуаций по отношению к другим людям, к самим себе.

Во взаимоотношениях, поведении, деятельности социализирующей направленности, различных ситуациях общения педагог учит детей на-

ходить, обнаруживать взаимосвязи между отношениями, действиями, поступками социальной и индивидуальной направленности посредством:

— акцентирования внимания детей на взаимосвязях социальной и индивидуальной направленности совершенных поступков, поведения (вред, физическая боль, неприятность для других людей связаны с осуждением твоих качеств; радость, удовлетворение для других людей связаны с похвалой, позитивным к тебе отношением, уважением к тебе, признанием ценности, значимости определенных твоих качеств; чтобы тебя уважали, ценили, нужно делать для людей полезное, значимое и т. д.);

— раскрытия ребенку социальной направленности индивидуальных возможностей, особенностей (применение индивидуальных особенностей, возможностей делает совместную игру интересной, разнообразной, общий результат — красивым, позволяет оказывать помощь партнеру и т. д.);

— показа ребенку взаимосвязи между способами проявления, подтверждения собственной ценности, значимости и социально значимыми взаимоотношениями (показать себя как хорошего, значимого, ценного, влиятельного можно несколькими способами: требовать от других подчиняться своим правилам, желаниям; угрожать другим людям, обижать их или предлагать свою помощь, сотрудничать, обсуждать, согласовывать мнение, интересоваться желаниями других. С помощью первого способа ты создаешь о себе плохое мнение со стороны других людей — нельзя заставить людей таким способом уважать и ценить себя. Свою значимость, ценность ты можешь показать только через свое доброе, отзывчивое отношение к другим людям и т. д.);

— акцентирования внимания ребенка на взаимосвязи между переживаниями людей и собственными переживаниями как источником, результатом отношений, поведения, действий социальной и индивидуальной направленности (сопереживание другому человеку вызывает переживание в процессе поиска способов оказания помощи; радость за человека, которому помог, — радость за себя, что смог помочь; огорчения человека, с которым плохо поступил, — недовольство своим поступком, действиями и т. д.).

В технологии социализации-индивидуализации детей дошкольного возраста, оставшихся без попечения родителей, используется разнообразный спектр вариативных тактик педагогической деятельности: беседы, рассказы, чтение художественной литературы, рисование, разнообразные игры, упражнения, анализ различных ситуаций, инсценировки, импровизация, моделирование ситуаций, образцы и примеры поведения.

В процессе мероприятий, направленных на формирование совокупных социально-индивидуальных характеристик воспитанника детского дома, педагог использует разнообразные методы активизации механизма идентификации-обособления: помогать находить сходства (качеств

личности, внешнего вида) и отличия от других детей группы; стимулировать проявление ребенком творческих способностей при выполнении идентичных заданий для всей группы, привлекать детей к нахождению собственного варианта выполнения задания, части работы; использовать прием идентификации ребенка с эмоциональными состояниями, социально значимыми поступками другого ребенка; обсуждать с детьми их индивидуальные достижения и совместные достижения с другими детьми; в игре, совместной продуктивной деятельности стимулировать, направлять ребенка к выражению собственной точки зрения, мнения; убеждать ребенка в наличии у него значимых особенностей, способностей; замечать, поощрять проявления индивидуальных особенностей, способностей. В качестве субъектов идентификации-обособления выступали дети группы, педагогический и обслуживающий персонал, герои художественных произведений, мультфильмов, изобразительного искусства.

Технология социализации-индивидуализации включает работу по коррекции у детей, оставшихся без попечения родителей, различных видов нарушений в структуре социализации и индивидуализации, по компенсации, смягчению существующих или возникающих проблем в их социальном и индивидуальном развитии (недостаток знаний о себе, негативные знания о себе, низкая самооценка, высокая самооценка; негативное отношение к другим людям, недоверие к миру, тревожность и т. д.).

В этом направлении осуществляется совместная работа педагога и психолога, которые по результатам диагностики разрабатывают коррекционные мероприятия для каждого ребенка отдельно в зависимости от типа и уровня имеющихся у него нарушений. В случае незначительных нарушений педагог проводит индивидуальную работу с ребенком или с подгруппой детей (2–3), имеющих аналогичные нарушения, и включает различные психокоррекционные игры, упражнения, арт-терапию, релаксацию и т. д. При значительных нарушениях в структуре социализации и индивидуализации работа педагога является дополнением к коррекционным мероприятиям, осуществляемым психологом.

Список литературы

1. Архипова А. А. Социально-педагогическое сопровождение детей, оставшихся без попечения родителей, в процессе социализации : автореф. дис. ... канд. пед. наук/ А. А. Архипова. — СПб., 2005. — 18 с.

2. Весна Е. Б. Социализация и индивидуализация: закономерности и механизмы / Е. Б. Весна. — М. ; Петропавловск-Камчатский : Изд-во Камчат. гос. пед. ин-та, 1997. — 200 с.

3. Фельдштейн Д. И. Психология развития человека как личности: Избранные труды : в 2 т. / Д. И. Фельдштейн. — М. : Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та ; Воронеж : МОДЭК, 2005, 2009. — Т. 2. — 534 с.

Р. Г. Пыркова, учитель,
И. В. Сявась, учитель,
Н. П. Чугарова, учитель
(г. Чебоксары)

Патриотическое воспитание подрастающего поколения в рамках реализации федерального проекта «Живые уроки» в МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 33 имени Героя России сержанта Н. В. Смирнова» г. Чебоксары Чувашской Республики

У нас нет и не может быть никакой другой объединяющей идеи, кроме патриотизма... Это и есть национальная идея.
В. В. Путин

Одной из основных задач современных образовательных стандартов является воспитание патриотизма.

В. В. Путин неоднократно в своих выступлениях говорил о значении патриотического воспитания: «Мы должны строить свое будущее на прочном фундаменте. И такой фундамент — это патриотизм».

Патриотическое воспитание — это есть изучение истории и традиций народов России, приобщение к духовным ценностям наших народов, нашей тысячелетней культуре и уникальному опыту сосуществования сотен народов и языков на территории России.

В деле сохранения богатого культурного наследия большую роль играет развитие краеведения и местного туризма.

В России все больше внимания начали уделять детскому образовательному туризму. Сейчас в нашей стране работают над тем, чтобы сделать экскурсии частью школьной программы.

Чувашская Республика вошла в число пилотных регионов по реализации федерального проекта в сфере образовательного туризма «Живые уроки».

«Живые уроки» в системе образования детей — это:

— расширение и закрепление знаний по школьным предметам;
— повышение интеллектуального, культурного и духовного уровня;
— воспитание гражданско-патриотической позиции;
— продолжение национальных традиций;
— развитие творческих способностей.

«Живые уроки» помогут дополнить и разнообразить образовательный процесс, повысить интеллектуальный и духовный уровень, творческие способности детей. «Живой урок» — это когда занятие отличается особой наглядностью, например, посещение музея идет в связке с образователь-

ным процессом и погружением в историческую эпоху и превращается в интересный квест, в котором принимают участие сами школьники. Безусловно, знания и впечатления останутся в памяти человека на протяжении всей его дальнейшей жизни.

В целях реализации программы патриотического воспитания и развития образовательного туризма и краеведения в нашей школе была организована проектная деятельность. Нами был организован и осуществлен метапредметный проект «К 100-летию Героя Советского Союза А. П. Маресьева».

Мы с пятиклассниками прочитали книгу «Повесть о настоящем человеке» Бориса Полевого. В основу этого произведения положены реальные события, происходившие в годы Великой Отечественной войны. Главным героем повести является легендарный летчик, Герой Советского Союза Алексей Петрович Маресьев.

Алексей Маресьев — пример мужества и стойкости, большой силы воли и любви к своей Родине. В одном из боев его самолет был подбит, он оказался на вражеской территории. В течение восемнадцати суток с израненными ногами он пробирался к линии фронта. Алексей Петрович выжил, вот только ноги ему пришлось ампутировать. Но он не сдался. Упорными тренировками добился возвращения за штурвал самолета.

Все пятиклассники нашей школы приняли активное участие в осуществлении проекта, каждый разрабатывал ту или иную его часть, выдвигал свои идеи, проявил самостоятельность при решении проблем, показал свои учебные, регулятивные и коммуникативные качества.

Пятиклассники подробно изучили биографию летчика, воспоминания о нем, разбившись на группы, подготовили и защитили проекты на основе данного произведения: группа краеведов — проект «А. П. Маресьев и Чувашия», группа эмчеэсовцев — «Выживание в экстремальных ситуациях», группа биологов — «Растительный и животный мир в произведении», группа историков — «Герои, вновь поднявшиеся в воздух на борьбу с фашизмом», группа проектировщиков — «Модели самолетов времен Великой Отечественной войны», группа филологов написала эссе «А. Мересьев — мой герой» и т. д.

Завершающим этапом проекта стала экскурсионная поездка учеников в поселок Ибреси Чувашской Республики. Именно в Ибресинской летной школе летчик Маресьев учился заново летать после ампутации ног. Ребята встретились с ветераном педагогического труда Нарспи Корниловной Васильевой, которая лично была знакома с Алексеем Петровичем и поддерживала с ним переписку на протяжении многих лет.

В мае 2016 года исполняется 100 лет со дня рождения легендарного летчика Алексея Петровича Маресьева. Учащиеся нашей школы планируют вновь съездить в Ибреси на встречу с военными летчиками, которые приедут на это торжество.

Мы считаем, что наш проект — это составная часть национальной идеи.

Список литературы

1. Полевой Б. Повесть о настоящем человеке / Б. Полевой. — М. : Детская литература, 2015.
2. Повесть о настоящем человеке : худ. фильм. — 1948.
3. Наш Маресьев / сост. В. С. Шантарин. — Камышин, 1996. — 60 с.
4. Советская Чувашия. — 2016. — Февраль.

Л. Р. Ракаева, к. филол. н.,
А. Х. Ахульянова, зам. директора по НМР
(г. Уфа)

Роль социального партнерства семьи и школы в формировании гражданской идентичности личности школьников

Формирование гражданской идентичности личности обучающегося — актуальная проблема современного российского общества. Воспитание ответственного гражданина — одна из важнейших задач школы. Именно в школе формируются представления о Родине, о родной культуре, о нормах поведения в обществе. Но без взаимодействия и сотрудничества с семьей невозможно эффективно работать над воспитанием Гражданина и Патриота страны. Многие исследователи сегодня отмечают снижение воспитательного потенциала российской семьи. Актуальной становится проблема приобщения родителей к формированию личности ребенка, привития ребенку духовно-нравственных ценностей.

Как грамотно выстроить работу семьи и школы? Какие модели социального партнерства использовать?

Сегодня предлагается достаточно большое количество интересных методик по организации совместной деятельности школы и семьи.

Наша школа успешно использует в работе «Учебно-методические комплексы и программы психолого-педагогической подготовки родителей и работников системы образования по формированию гражданской идентичности личности в условиях социокультурной модернизации российского образования», разработанные федеральным государственным автономным учреждением «Федеральный институт развития образования» и апробированные педагогическим коллективом школы в 2012 году.

Для родителей были организованы постоянно действующий лекторий, индивидуальное консультирование, дискуссионные площадки, тренинги. Мы вместе обсуждали такие понятия, как «патриотизм», «гражданская идентичность», «идентификационная компетентность», «поликультурное воспитание».

Работая с родителями, мы увидели внутреннюю культуру семьи и определили направление дальнейшей работы с семьей, а также смогли понять, насколько родителям необходима помощь школы в вопросах воспитания. Такое взаимодействие способствует, с одной стороны, повышению психолого-педагогической культуры родителей, а с другой — развивает новые формы сотрудничества института семьи и образовательного учреждения.

В ходе обсуждения с родителями старших классов темы «Воспитание правовой культуры в семье» выяснилось, что они сами зачастую не умеют действовать в рамках правового поля. Многие родители учеников 10-го класса в ходе дискуссии по теме «Общение с подростками в семье: решения конфликтов» признались в отсутствии в их семьях взаимопонимания с детьми. Нередко они не одобряют увлечения детей социальными сетями, компьютерными играми. Довольно часто дети не помогают родителям в домашних делах. В завершение разговора родители получили рекомендации психолога по решению конфликтных ситуаций. По их просьбе на обсуждение была вынесена тема «Помощь родителей в профессиональном определении». Это было связано с тем, что многие обучающиеся пришли в 10-й класс с огромным желанием поступить в вузы, но не все объективно соизмеряют свои возможности: уровень образованности, материальные возможности семьи, здоровье. Ребята чаще всего ориентируются на престиж профессии и не учитывают потребности рынка труда. Семья ищет, прежде всего, возможность определить свое чадо в вуз, не учитывая истинные способности ребенка.

Мы использовали различные формы занятий, направленных на формирование гражданской идентичности учащихся на разных ступенях общего образования: проекты «Моя семья», «Горжусь тобой, моя Россия!», «Через века, через года — помните!», «В мире сказок», конкурс «Шежэрэ», программы тренинга для старшеклассников и др.

Были выделены и обоснованы критерии оценки уровня состояния взаимодействия семьи и школы:

— когнитивный критерий: общность представлений и понятий о ценностях, эталонах, нормах взаимодействия, нравственных установках, входящих в содержание гражданской идентичности;

— мотивационно-смысловой критерий: согласованность социальных переживаний (отношения к социальным нормам и эталонам), ценностных ориентаций и установок;

— деятельностный критерий: гармоничное согласование образовательных и воспитательных воздействий.

Параметром эффективности взаимодействия семьи и школы по формированию гражданской идентичности обучающихся является степень согласованности всех трех критериев. Эффективность взаимодействия оценивается по уровням исходя из трехбалльной системы: высокий уровень, средний уровень, низкий уровень.

Основными формами взаимодействия семьи и школы являются управляющий совет и родительский общественный фонд «Наше наследие».

Согласованность целей семьи и школы в вопросах воспитания детей, единство требований всех субъектов образовательного процесса — залог успешного партнерства семьи и школы.

Список литературы

1. Андрюшков А. А. Формирование социокультурной идентичности в средней общеобразовательной школе: Диагностика образовательной успешности / А. А. Андрюшков ; под ред. О. И. Глазуновой. — М., 2007.

2. Асмолов А. Г. Как будем жить дальше? Социальные эффекты образовательной политики / А. Г. Асмолов // Лидеры образования. — 2007.

3. Асмолов А. Г. Учебно-методические материалы для педагогов различных ступеней системы общего образования по формированию гражданской идентичности личности учащихся в рамках социального партнерства семьи и школы / А. Г. Асмолов, О. А. Карабанова, Т. Д. Марцинковская, М. С. Гусельцева и др. — М., 2012.

4. Дереклеева Н. И. Новые родительские собрания: 1–4 классы / Н. И. Дереклеева. — М. : Вако, 2006.

Г. И. Рогалева, к. пед. н., доцент
(г. Улан-Удэ)

Почему стандарт

Существующая современная социальная ситуация обозначила и актуализировала вопрос о значимости и приоритете воспитания в высшем профессиональном образовании. В педагогическом плане это процесс перехода к новой парадигме воспитания студенческой молодежи, в которой личность не только выступает как объект социальных изменений и преобразований, но и становится формирующимся субъектом общественного развития. Акцент в воспитании перемещается на самовоспитание и индивидуализацию личности, для чего требуется создание реальных условий и переосмысление основного целевого назначения традиционных субъектов воспитания, разработка высшими учебными заведениями современных концепций и программ воспитания студентов, моделирование воспитательного пространства вуза.

В прошедшем 2015 году был принят важный для отечественного образования и общества документ — Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года. Пожалуй, это первый за последнее десятилетие документ, который вывел из периферии интересов педагогической общественности и органов управления образованием проблемы воспитания. Авторы Стратегии подчеркивают, что в

системе российского образования начала формироваться новая культура воспитания, которую характеризуют такие особенности, как плюрализм и вариативность воспитательных практик, увеличение степеней свободы всех субъектов учебно-воспитательного процесса, личностно-деятельностная направленность образования, культивирование контролируемой ответственности органов образования, целенаправленная организация среды воспитания, оптимизация процессов социализации и индивидуализации, поликультурный характер образования [2]. Стратегия не является законом, но она ориентирует педагогов и органы управления образованием на важные направления деятельности, обеспечивающие воспитание личности.

Еще одним важным, на наш взгляд, документом года стал проект «Стандарт организации воспитательной деятельности образовательных организаций высшего образования», обсуждение которого состоялось на IV Всероссийском конгрессе проректоров по воспитательной работе вузов. Если рассматривать проект Стандарта с позиций его теоретической и практической значимости для образовательных организаций высшего образования с учетом современных глобальных вызовов, то необходимость и своевременность его неоспорима, поскольку касается конкретно воспитания студенческой молодежи. Анализ содержания документов последних десятилетий, направленных на решение проблем воспитания, показывает, что в большей степени в них обсуждаются вопросы воспитания в условиях общеобразовательной школы. Воспитание студенческой молодежи, его приоритетная роль в высших учебных заведениях продолжают оставаться лишь сферой исследований заинтересованных лиц. Следует отметить, что воспитание в высшем учебном заведении значительно отличается от школьного воспитания не только содержанием и формами, но и современным пониманием основной функции вуза — подготовки специалиста, патриота, гражданина. В воспитательной практике высших учебных заведений больше уделяется внимания развитию «самости» и формированию готовности к саморазвитию личности студента, делается акцент на адаптации и личностно-профессиональном становлении, формировании субъектной позиции студента.

Остановимся на основных содержательных моментах рассматриваемого проекта Стандарта. В Стандарте представлена совокупность обязательных требований к организации воспитательной деятельности в образовательных организациях высшего образования. Даны термины и определения, требования к структуре и содержанию воспитательной деятельности, требования к организации системы воспитательной деятельности, основные требования к развитию студенческого самоуправления, требования к условиям реализации воспитательной деятельности, основные требования к результатам воспитательной деятельности [1, с. 2–13].

Определение воспитательной деятельности со студентами, на наш взгляд, является положительным моментом проекта Стандарта, поскольку опирается на выделение всех субъектов воспитания, участвующих в организации воспитательной деятельности в вузе. Современное высшее учебное заведение является уникальным потенциалом «в становлении Человека-гражданина, труженика и творца» за счет поликультурного и полисубъектного взаимодействия коллективных и индивидуальных субъектов воспитания. Взаимодействие всех субъектов воспитания наполняет пространство образовательного учреждения реальными ценностями, целями, традициями; общественными нормами отношений и общения, признанными большинством, что и позволяет характеризовать его как воспитательное пространство — педагогически организованную среду жизнедеятельности студентов, в которой приоритетным ценностным содержанием профессионального образования становится воспитание. Воспитательная деятельность всегда является проблемной сферой, поскольку ее необходимо продумывать. Зачастую организаторы знают, каких результатов ждать в воспитании, но не знают, как их достичь. Отражение в проекте Стандарта системности в воспитательной деятельности образовательной организации высшего образования ориентирует ее организаторов на взаимосвязь реализуемых воспитательных программ, проектов и событий, обеспечивающих максимальный охват и включенность обучающихся, вместе с тем и указывает на концептуальную взаимообусловленность этой взаимосвязи и нежелательности эпизодичности. Данное утверждение Стандарта еще раз подчеркивает значимость разработки концепций, моделей, программ воспитания студентов в вузе. Но для разработчиков концепций возникает вопрос об основах, на которые концепции могут опираться. В современной педагогической реальности ответ на данный вопрос — сложный и дискуссионный. В большинстве своем это определяет выбор общества в целом, а также выбор руководством вуза мировоззренческих идеалов, способствующих воспитанию студента — будущего специалиста в контексте его профессиональной и личностной культуры как гражданина России. Выделенные в качестве ориентиров основные принципы системы воспитательной деятельности в вузе отражают современные тенденции и подходы в осмыслении проблем воспитания: гуманизм и ориентация на нравственные идеалы и ценности гражданского общества; воспитание в контексте профессионального образования и государственной молодежной политики; единство учебной и внеучебной деятельности; опора на психологические, социальные, культурные и другие особенности обучающихся; учет социально-экономических, культурных и других особенностей региона; сочетание административного управления и самоуправления обучающихся; вариативность направлений воспитательной деятельности, добровольность участия в них и право выбора студента; открытость, преемственность, гибкость и др. [1, с. 6].

Для организаторов воспитательной деятельности в вузе, их профессионального становления и философского осмысления своей воспитательной миссии в работе со студентами представленные принципы являются значимыми. Из практики работы в высшем учебном заведении можно отметить, что преподаватель всегда знает, как проводить лекции и семинары по дисциплине, но зачастую не всегда понимает, как соотносить свою деятельность с воспитанием студентов. Известно, что рецепты отсутствуют, но выделенные принципы и направления могут ориентировать профессорско-преподавательский состав вузов на такие технологии педагогической деятельности, как педагогическое сопровождение, педагогическая поддержка в виде консультирования, наставничества, курирования, тьюторской работы, поскольку именно личностно-профессиональная позиция преподавателя определяет его участие в воспитательной деятельности со студентами.

Студенческое самоуправление определяется в проекте Стандарта как одна из форм воспитательной работы, направленной на формирование разносторонне развитой, творческой личности с активной жизненной позицией, подготовку современных специалистов, конкурентоспособных на рынке труда [1, с. 3]. Отмечаем, что современная ситуация позволяет выделять и рассматривать студенческое самоуправление как самостоятельную систему, подсистему воспитательной деятельности вуза, как характеристику вузовского воспитательного пространства.

В заключение вопрос: почему стандарт? В отличие от определения «стратегия — искусство руководства...» [3, с. 710], определение стандарта несет в себе уже изначально «нечто шаблонное, трафаретное, не заключающее в себе творческого, и, соответственно, стандартизировать — придавать чему-нибудь однообразие, стандартные формы» [3, с. 701]. Не будет ли стандартная форма мешать воспитательной работе в высших учебных заведениях? Ведь она может ориентировать администрацию вуза на жесткую регламентацию деятельности и отсутствие внимания к творчеству и развитию новых моделей воспитания студенческой молодежи.

Список литературы

1. Проект «Стандарт организации воспитательной деятельности образовательных организаций высшего образования» [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://www.prorectors.ru/meropriiatiia/kongress-prorektorov-po-vospitatelnoi-rabote-obrazovatelnykh-organizatcii-vysshego-obrazovaniia-rossii (дата обращения: 21.03.2016).

2. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года [Электронный ресурс] : утв. Распоряжением Правительства РФ от 29 мая 2015 г. № 996-р г. — Режим доступа: http://rg.ru/2015/06/08/vospitanie-dok.html (дата обращения: 21.03.2016).

3. Ожегов С. И. Словарь русского языка / С. И. Ожегов ; под ред. д-ра филол. наук, проф. Н. Ю. Шведовой. — М. : Русский язык, 1975. — 846 с.

Н. Ф. Родичев, к. пед. н.
(г. Москва)

Оценка профориентационных инициатив: позиция общеобразовательной организации

В последние несколько лет в Российской Федерации наблюдается значительный рост числа инициатив: некоторые из них имеют собственно профориентационный характер, некоторые опосредованно затрагивают процессы поддержки профессионального самоопределения детей, подростков и молодежи. «Точками роста» при этом становятся не столько образовательные организации, сколько регионы, муниципалитеты, корпорации, профессиональные образовательные организации и организации высшего образования. Особый интерес представляет усиление динамики развития коммерческой профориентации. Она представлена и длительно существующими на рынке «поставщиками» профориентационно значимых услуг, и новыми «игроками», осваивающими соответствующую нишу, и локальными группами стартаперов, активно создающими временные структуры с целью поиска воспроизводимых и масштабируемых бизнес-моделей.

В частности, появляются новые проекты и программы сотрудничества, требующие взаимодействия образовательных организаций с социальными партнерами и дополнительного ресурсного обеспечения, реализация которых служит, с одной стороны, идеям педагогической поддержки профессионального самоопределения молодежи и воспитания в целом, с другой — интересам территории, региона, страны, отрасли, корпорации, сообществ работодателей (но далеко не всегда сбалансированно). Появляются новые разработки учебных и методических материалов, профориентационно значимых электронных образовательных ресурсов, IT-контента. Возникают новые услуги и товары, напрямую или опосредованно оказывающие влияние на содержание, формы и методы профориентационной работы и профориентационных составляющих всех форм воспитательной активности [3].

Распространение таких инициатив на уровне общеобразовательных организаций сдерживается целым рядом свойственных данному уровню управления факторов, а на федеральном уровне до сих пор не сформировались механизмы ресурсного обеспечения профориентационной работы, хотя актуальность ее реабилитации периодически декларируется. Ее последовательная реализация невозможна без нормативного закрепления обязательного минимума профориентационной работы (в повседневном содержании образования) и зачастую подменяется соревновательно-событийными формами.

Кроме того, оформилась проблема компенсации рисков распространения нигилистических воззрений на педагогическую составляющую профессиональной ориентации, нарастающих в условиях «травмы постмодерна», «вызова неопределенности», натиска постиндустриализма и глобали-

зации, угрозы «национальному образовательному суверенитету». Целью профессиональной ориентации и сопровождения профессионального самоопределения человека должно остаться развитие его свободоспособности, формирование субъектности и гражданской идентичности. Труд человека, в том числе профессиональный, основанный на ценностях свободы, самоопределения и самореализации, в свою очередь, обеспечит конкурентоспособность бизнеса, предопределит согласие общества и государства.

В данной ситуации повышается значимость создания постоянного механизма оценивания профориентационных инициатив и технологий взаимодействия образовательных организаций с социальными партнерами в целях поддержки профессионального самоопределения детей и молодежи. Должна получить нормативное оформление специализированная экспертная и аналитическая деятельность, обеспечивающая процесс разработки, апробации и реализации проектов и программ, направленных на формирование человеческого капитала и кадровых ресурсов в интересах государства, бизнеса, территорий, корпораций, сообществ работодателей с учетом выполнения образовательными организациями миссий воспитания и поддержки профессионального самоопределения детей и молодежи. Она должна стать составной частью механизма согласования образовательной, молодежной, социальной и кадровой политики образовательных организаций и их социальных партнеров в организационно-педагогическом и психолого-педагогическом аспектах.

Такая деятельность в отношении профориентационных инициатив, реализуемых с отечественной молодежью при участии общеобразовательных организаций, должна включать:

— анализ организационно-педагогических и психолого-педагогических решений, связанных с поиском путей решения проблем согласования интересов образовательных организаций, работодателей, детей и молодежи, оценку возможностей создания новых практик межведомственного взаимодействия, привлечения бизнеса, НКО и общественности к участию в решении вопросов поддержки профессионального самоопределения молодежи;

— оценку значимости инициативы с позиций педагогической науки и практики, анализ состояния ресурсного обеспечения; оценку возможных рисков и наличия механизмов их компенсации;

— анализ согласованности инициатив с нормативной базой, регламентирующей деятельность образовательных организаций и их взаимодействие с социальными партнерами; выявление дефицитов нормативного обеспечения (при его необходимости).

Таким образом, формируется новое проблемное поле для исследований спектра критериев оценки профориентационно значимых инициатив. В их ряду можно выделить, например, педагогическую обоснованность; полноту целей и задач; видение ожидаемых результатов; способов разрешения внутренних противоречий, проработанность условий и механизмов реализации;

соответствие современным педагогическим подходам и тенденциям; нацеленность на формирование у детей и молодежи ценностей профессиональной самореализации, свободы выбора, конкурентоспособности. Важно, чтобы были предусмотрены возможности создания условий для профессиональной ориентации детей и молодежи с выраженными ограничителями выбора.

Очевидным критерием оценки является оригинальность, уникальность инициативы, ее отличие от прежних практик и технологий, использование в ходе ее разработки нестандартных, креативных идей и подходов. При этом инициатива может как создавать принципиально новые площадки профориентационно значимого взаимодействия, так и использовать в новом качестве потенциал ранее известных.

Очевидным критерием такой оценочной деятельности должна являться вовлеченность участников инициативы в ориентированное на интересы территории, региона, страны управление талантами («золотые руки», «головы»). Инициатива окажется востребованной, если она способна регулировать «кадровые пылесосы», важна степень ее влияния на корпоративные и отраслевые практики рекрутинга и хэдхантинга, включенность элементов наставничества. В ряде случаев можно оценить степень участия HR-специалистов территориального окружения в разработке инструментов инициативы, характер взаимодействия детей и молодежи, представителей образовательных организаций, проявивших интерес к сотрудничеству с социальными партнерами.

На результативность инициативы окажет значительное влияние степень привлечения социальных партнеров; многообразие участия представителей разных организаций, предприятий или их представителей; представленность педагогически обоснованных форм сотрудничества с индустрией детства и «экономикой впечатлений» (при разумном ограничении интенсивности их воздействия, предварительном отборе его содержания). Несомненно, должна представлять интерес возможность использования созданных разработок, программ сотрудничества, профориентационных инструментов в других образовательных организациях, регионах, территориях, отраслях, корпорациях.

Следует оценивать, делает ли инициатива акцент на диагностико-рекомендательной составляющей или она может в качестве конкурентного преимущества «похвастаться» представленностью профессиональных проб, социальных практик, предпрофессиональных стажировок. Значительный потенциал представляет создание возможностей трудоустройства обучающихся — постоянного, временного, сезонного — либо вариантов подготовки к нему, возможностей доступа детей, молодежи, представителей образовательных организаций к участию в программах развития soft skills, компетенций и жизненных умений. Соответственно, в данном случае должна быть предусмотрена разработка инструментов измерения результатов, сообразная возрасту детей и молодежи (либо адаптация ранее созданных, используемых на других возрастных группах).

Для большинства инициатив условием их сотрудничества с образовательными организациями станет открытость информационной политики, доступность информации о механизмах вовлечения и формах участия социальных партнеров, демонстрация учета региональных и территориальных особенностей, вовлеченности родительской общественности, ветеранов труда, волонтеров, медийных персон. Также перспективность развития инициативы напрямую связана с ее способностью отвечать требованиям изменений технологического уклада, ориентацией не только на существующий, но и на отсроченный во времени рынок профессионального труда, на перспективы появления новых профессий и видов занятости.

Очевидно, что жизнестойкость таких инициатив и их «дружелюбность» к общеобразовательным организациям во многом определяются их согласованностью с действующей законодательной и нормативной базой. Они должны согласовываться с требованиями Закона «Об образовании в РФ» (а в ряде случаев — с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов), использовать новые возможности, открывающиеся в результате вступления в силу Закона «О государственно-частном партнерстве», опираться на положения Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года. Ряд инициатив далеко не всегда являются в прямом смысле слова профориентационными. Но они могут содержать в себе составляющие, отвечающие идеям педагогической поддержки профессионального самоопределения, удачно интегрирующиеся с профориентационно неспецифичными, родственными инновациями и технологиями, с воспитательной работой, с проектной и исследовательской деятельностью обучающихся.

Интенсивное развитие профориентационных инициатив, частично заимствующих зарубежные модели и ориентирующихся на реалии глобального рынка труда и образовательных технологий, происходит одновременно с усилением критического отношения к либеральным идеям в образовании, с расширением консервативных настроений. Обозначаются тенденции возврата к традиционным ценностям отечественного образования, отчасти происходит «возвратная модернизация» к советскому периоду и даже идеям изоляции. М. В. Богуславский [1] обращает внимание отечественных педагогов на возрастающую роль наиболее существенных отличий проективных инноваций от ретроинноваций, при которых в современное образование после определенного исторического перерыва возвращаются уже ранее присутствовавшие в нем феномены. В данной ситуации, когда профориентационно значимые ретроинновации соседствуют с инициативами, зародившимися на рубеже технологических укладов, в ситуации трансграничных коммуникаций, необходим взвешенный, научно обоснованный подход к их оценке и перспективам включения в массовую образовательную практику. Вместе с тем постиндустриальный, глобализационный и постмодернистский вызовы отечественной профессиональной ориентации [2] также должны найти свое отражение в ее концептуальном

переосмыслении, в создании новых профориентационных технологий и, несомненно, в экспертной оценке возможностей и перспектив использования в массовой общеобразовательной практике.

Список литературы

1. Богуславский М. В. Консервативная стратегия модернизации российского образования в конце XX — начале XXI в. / М. В. Богуславский // Проблемы современного образования. — 2014. — № 1.

2. Будущее образования: глобальная повестка. — М. : Агентство стратегических инициатив : Московская школа управления Сколково, 2015. — 105 с.

3. Сборник лучших мировых технологий и практик по вопросам развития и управления талантами «Discovery of Talents / Открытие талантов / Сәләтләләр ачылышы»: Профессиональное самоопределение / под общ. ред. С. С. Гиля, М. А. Сикорской-Декановой. — Казань : Университет талантов, 2015. — 242 с.

Л. В. Рубцова, зам. директора Центра развития (г. Новосибирск)

Детский технопарк — новое явление на образовательной карте

Создание условий, обеспечивающих выявление и развитие одаренных детей, реализацию их потенциальных возможностей, является одной из приоритетных задач современного общества. Наличие социального заказа способствует интенсивному росту работ в этой области [2, с. 31–32]. Высокотехнологичная экономика формирует спрос на энергичных молодых людей, обладающих высоким интеллектом и развитыми творческими способностями в современных областях науки и техники. Адекватным ответом на этот вызов являются разработка и реализация комплексной системы мер, направленных на стимулирование учебной и научной активности учащихся, укрепление в их социальной среде ценностей науки, культуры и образования [1, с. 5]. Важнейшим элементом системы мер является проект Детского технопарка, обеспечивающего набор всесторонних условий для развития технического творчества детей и молодежи.

Региональный ресурсный центр «Детский технопарк», располагающийся в Академгородке города Новосибирска, — новое явление на образовательной карте Новосибирской области, которое поможет детям вырасти творческими лидерами, стать во главе инновационных преобразований и реализовать свои таланты.

Формула Детского технопарка — это сочетание современных проектных методик обучения школьников, самых перспективных направлений инженерии и науки, нового, специально подобранного оборудования. Ребенок приходит в Детский технопарк, чтобы научиться работать в команде

сверстников, преодолевать трудности в реализации научно-технических проектов и приобрести навык публичных выступлений.

Общая идея технопарка — получение конкретного, практически важного инновационного продукта.

Актуальность разработки данного проекта обусловлена проблемой жизненного самоопределения подрастающего поколения, социально-экономическими условиями (развитие рыночных отношений, постиндустриального общества).

Детский технопарк стал ключевым звеном в организации инновационной модели учебно-исследовательской деятельности научно-технического творчества. Особенностями нашей модели являются:

— во-первых, система интегративного взаимодействия структурных подразделений;

— во-вторых, механизм интенсивного межсферного взаимодействия с учреждениями образования, организациями различного уровня и социальными партнерами.

Реализуемый проект направлен, прежде всего, на возвращение престижа инженерных профессий, формирование у детей и подростков профессиональных компетенций и практических навыков в специальных сферах: робототехнике, механике, электронике, автоматике, инженерной экологии, компьютерной, телекоммуникационной сфере, экономике.

Целью технопарка является формирование инновационного образовательного пространства, обеспечивающего успешную социализацию детей и подростков на основе интеграции педагогических, материально-технических, информационных и производственных ресурсов.

Для реализации поставленной цели были определены **следующие задачи:**

1. Вовлечь обучающихся в активную творческую, научно-техническую продуктивную деятельность на основе освоения инновационных технологий.

2. Сформировать ключевые компетенции обучающихся для успешной социализации личности в дальнейшей жизнедеятельности.

3. Обеспечить развитие технического творчества обучающихся путем предоставления необходимых услуг, востребованных социумом.

4. Повысить уровень профессионального мастерства педагогических работников посредством активизации их участия в мероприятиях различного уровня и интегративного взаимодействия.

5. Развить механизм интенсивного межсферного взаимодействия с учреждениями образования, организациями различного уровня и социальными партнерами.

В Детском технопарке работа ведется по трем ***базовым направлениям***: робототехнике, изобретательству и прототипированию, экспериментальному моделированию.

В так называемой изобретательской лаборатории доступными являются 3D-принтеры, измерительные комплексы и лазерные приборы для резки материалов. Одаренные ученики школ учатся создавать виртуальные модели на компьютере, а затем реализуют их на практике.

В центре созданы современные физические и химические лаборатории, в которых научные опыты совмещаются с их реальным использованием в промышленности. Для того чтобы более наглядно усвоить многие физические законы, предусмотрено оборудование для их интерактивной демонстрации.

Фактически Детский технопарк — это центр научного и технического творчества. Именно обстановка, способная заинтересовать одаренного ребенка, видение созданных реальных проектов способствуют развитию личности и получению солидной базы знаний. Возможно, в дальнейшем некоторые ребята останутся в Академгородке для продолжения серьезных научных исследований.

Задача Детского технопарка — не только способствовать развитию одаренных детей региона, но и совершенствовать обучающие методики и применять их в школах.

Также в Детском технопарке создан ***полигон электроники и робототехники***. Здесь ребята могут не только работать с готовыми андроидными роботами, но и изготавливать собственные машины из конструкторских робототехнических наборов.

В ***лаборатории изобретательства и прототипирования*** размещены лазерные системы для резки и гравировки, 3D-принтер и 3D-сканер, многофункциональный измерительный комплекс.

Отдел экспериментального моделирования оборудован современной вычислительной техникой и программным обеспечением для отработки навыков компьютерного моделирования и конструирования.

В ***мобильной цифровой лаборатории*** и на ***учебно-техническом полигоне*** с помощью стереоскопических и цифровых микроскопов, лабораторного оборудования и специальных компьютерных программ можно проводить физические, химические, биологические опыты и эксперименты.

Также в Детском технопарке работает ***3D-лекторий***, оборудованный системой демонстрации мультимедиаконтента и интерактивными экспонатами для изучения физических законов.

Возможность подготовки в Детском технопарке получают воспитанники специализированных и инженерных классов Новосибирской области, а также профильных учреждений дополнительного образования. Стажировка в технопарке предполагает долгосрочные образовательные программы, а также краткосрочные семинары и мастер-классы. Обучение для детей бесплатное. Методическим сопровождением проекта занимается Областной центр развития творчества детей и юношества.

Преподавателями-экспертами Детского технопарка являются профессора Новосибирского государственного университета, институтов Сибир-

ского отделения РАН, специалисты инновационных компаний технопарка Академгородка.

Таким образом, Детский технопарк — это:

— научно-образовательный центр специализированного обучения естественно-научной и инженерной направленности;

— полигон-площадка с современным высокотехнологичным оборудованием для реализации краткосрочных и долгосрочных образовательных программ;

— среда для развития интереса, мотивации и способностей детей и молодежи Новосибирской области в области естественных наук и инженерии, их профессионального самоопределения и роста;

— ресурсный центр для разработки, апробации и широкого внедрения образовательных программ, методик, технологий, направленных на развитие творчества детей и молодежи в области естественных наук и инженерии.

Список литературы

1. Духанина Л. Н. Инфраструктура одаренности, или Доживем ли до понедельника 2020 года? / Л. Н. Духанина // Психологическая наука и образование. — 2009. — № 4. — С. 31–40.

2. Рабочая концепция одаренности / под ред. Д. Б. Богоявленской. — М., 2003.

Т. И. Руднева, д. пед. н., профессор,
А. Б. Храмцова, к. пед. н.
(г. Самара)

Стратегии воспитания студентов неязыковых специальностей как языковых личностей

Время значительных общественных перемен вызвало такое явление в системе образования, как его модернизация, инициирующая формирование специалиста, способного не только продвигаться по карьерной лестнице, но и представлять страну на международной арене. В соответствии с принципами Болонского соглашения академическая мобильность студента становится показателем качества образования. Международная академическая мобильность — это конкурентоспособность личности на отечественном и международном рынке труда. Однако, согласимся с В. И. Байденко [1], болонские договоренности способствуют утечке умов, разрушению научных школ, которые складываются десятилетиями. Катализатором, который может смягчить данные негативные последствия, является воспитание специалиста, приобретающего качества, необходимые для успешной профессиональной деятельности, морально ответственного за свои поступки.

Внутренняя академическая мобильность должна рассматриваться как возможность саморазвития, получения знаний и приобретения умений для конкурентоспособности на рынке труда, а также как результат воспитания гражданских чувств, способности рассматривать свою страну в кросс-культурном аспекте. Внутренняя академическая мобильность студента — это не только обмен студентами, это процесс интеллектуального продвижения, стимулирования развития своей профессионально-образовательной базы. Выпускник вуза, готовый к межкультурной коммуникации, должен, воспринимая все новое, переносить это на родную почву.

Расширение профессионального опыта обусловлено приобретением разного рода знаний из возможных источников, в том числе из иноязычных. Перспектива интеграции в международное образовательное пространство сопряжена с уровнем знания иностранного языка, позволяющего студенту участвовать в программах академических обменов между вузами России и Европы, а специалистам — интегрироваться в международное образовательное пространство. Значительные сложности сопровождают на этом пути студентов неязыковых факультетов. Актуальность обучения иностранному языку студентов неязыковых специальностей обусловлена новой тенденцией — подготовкой специалистов международного уровня. Это значит, что выпускник вуза должен уметь читать иностранную литературу по своей специальности, хорошо знать терминологию и профессиональную лексику, быть способным общаться с коллегами в сфере профессиональной деятельности на языке ее представителей.

Сложность заключается в том, что иностранный язык как учебная дисциплина не интегрирован в содержание профессионального обучения. Таким образом, этот недостаток устраняет преподаватель иностранного языка, не всегда владеющий базовой профессиональной лексикой обучаемых языку студентов, значительная часть которых не стремится к получению глубокого иноязычного образования и не осознает его значимость для дальнейшего карьерного роста.

Актуальным становится вопрос о выборе педагогической стратегии, которая в определенной мере обозначена сутью профессионально ориентированного обучения иностранному языку студентов неязыковых специальностей. Однако, с нашей точки зрения, требуются ответы на три вопроса: «Каковы задачи профессионально ориентированного обучения иностранному языку?», «Каким должно быть содержание иностранного языка?», «Каковы средства включения студентов в активный познавательный процесс и преодоления языковых барьеров?».

Ответим на первый вопрос. Первая задача профессионально ориентированного обучения иностранному языку — овладение студентами языковыми знаниями (фонетические явления, грамматические формы, правила словообразования, лексические единицы); вторая — приобретение социокультурных знаний для приобщения к культуре народа — носителя языка,

для адаптации к иноязычной среде; третья — знакомство с профессиональной терминологией, запоминание необходимого объема специальной лексики, работа со словарями и справочниками по специальности. В итоге — развитие коммуникативных умений по видам речевой деятельности. Так, навыки диалоговой речи приобретаются в ходе беседы профессионального характера; навыки монологической речи — путем выступлений с сообщениями и докладами, участия в дискуссии. Навыки восприятия и понимания собеседника вырабатываются аудированием; навыки чтения — овладением видов чтения публикаций разного жанра; навыки письма — подготовкой аннотаций, деловых писем, составлением договоров и др. Таким образом, содержание иностранного языка становится профессионально и коммуникативно направленным, а весь процесс обучения студентов неязыковых специальностей базируется на совокупности *принципов*:

1) коммуникативной направленности (преобладания проблемно-речевых, творческих упражнений и заданий, аутентичных ситуаций общения);

2) культурной и педагогической направленности (языковой материал отбирается в соответствии с принятыми в стране изучаемого языка нормами общения);

3) интегративности (освоение профессионально ориентированного языка требует привлечения знаний из разных предметных дисциплин);

4) нелинейности (одновременного использования разных источников получения иноязычной информации);

5) автономности (управления самостоятельной работой студентов с целью проектирования индивидуальной траектории обучения языку).

Ответы на поставленные вопросы могут представить рабочую концепцию иноязычного образования студентов неязыковых специальностей. Реализация данной концепции предполагает: во-первых, готовность преподавателя иностранного языка к преодолению объективных трудностей (работа на разных факультетах требует освоения лексики и терминологии узкоспециальной научной области); во-вторых, готовность к применению интерактивных методов обучения иностранному языку (возможны затруднения в силу типологических особенностей личности преподавателя). Объективные трудности преодолеваются с помощью отбора материалов, наполненных базовыми понятиями специальности; создания в аудитории ситуации совместного со студентами поиска необходимой лексики для решения ситуативных задач; работы в команде, где ее равноправным членом становится преподаватель; провоцирования конфликта, разрешение которого возможно в сотрудничестве «преподаватель — студент».

Выполнению преподавателем интерактивной функции способствуют интерактивные методы: при изучении теоретического материала проводятся конкурсы и дискуссии; на практических занятиях — деловые игры, разыгрываются сценки, инсценируются ситуации. Благоприятная психологическая атмосфера в значительной степени меняет отношение к изучению

иностранного языка, вызывая потребность в приобретении способности к общению. Полагаем, что данный алгоритм включения студентов в иноязычное образование будет способствовать построению межличностных связей разного уровня в международном профессиональном пространстве. В стратегии деятельности преподавателя иностранного языка важным становится формирование языковой личности, способной интегрироваться в разные профессиональные сферы, испытывающей потребность в профессиональной самореализации средствами иностранного языка [3].

Полагаем, что академическая мобильность и языковая личность — коррелируемые понятия: языковая способность позволяет интегрироваться в международное пространство с сохранением гражданской позиции. Так, ценностный компонент языковой личности образует языковой образ мира и иерархию духовных представлений, которые лежат в основе формирования национального характера и реализуются в процессе языкового диалогового общения. Культурологический компонент представлен фактами культуры другого языка, связанными с правилами речевого и неречевого поведения, знание которых способствует формированию навыков употребления при взаимодействии с партнерами по коммуникации. Личностный компонент отражает индивидуальность речевого субъекта [2]. Развитие языковой личности происходит благодаря овладению принятыми в обществе средствами прямой номинации к интериоризации речи и свободе в выборе средств выражения из возможных вариантов (от вербально-семантического к тезаурусному и мотивационному уровню).

Опытно-экспериментальная работа по формированию языковой личности проводилась нами в ходе включения студентов — будущих юристов в спроектированную дидактическую систему, содержание которой представляет иностранный язык и которое было отобрано на основе нескольких концептов («Право», «Правоприменительная деятельность»), отражающих суть деятельности юриста [4]. В результате было доказано, что формирование лингводидактической, лингвокоммуникативной, лингвострановедческой компетенций способствует становлению языковой личности, а значит, и ее международной академической мобильности.

Список литературы

1. Байденко В. И. Болонские преобразования: проблемы и противоречия / В. И. Байденко // Высшее образование в России. — 2009. — № 11. — С. 26–40.

2. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность / Ю. Н. Караулов ; отв. ред. Д. Н. Шмелев. — М. : Наука, 1987. — 261 с.

3. Руднева Т. И. Средства формирования коммуникативной компетентности студентов / Т. И. Руднева // Известия Самар. науч. центра Рос. акад. наук. — 2012. — Т. 14. — № 2–3. — С. 634–638.

4. Храмцова А. Б. Коммуникативная компетентность юриста — фактор общей безопасности общества / А. Б. Храмцова // Известия РАО. — 2012. — № 2. — С. 737.

С. Т. Рысбекова, д. ист. н., и. о. профессора
(г. Алматы, Республика Казахстан),
Т. З. Рысбеков, д. ист. н., профессор
(г. Уральск, Республика Казахстан),
Б. Г. Шинтимирова, д. ист. н., профессор
(г. Уральск, Республика Казахстан)

Основные цели и механизм воспитания молодежи в Казахстане

Современная профессиональная школа нуждается в учителе-мыслителе, творчески думающем педагоге-исследователе, профессионально-компетентном специалисте, владеющем современными технологиями обучения и воспитания. В этой связи каждый вуз должен иметь свою особую концепцию воспитания обучающихся.

Актуальность разработки концепции воспитательной работы обусловлена значимостью роли и места, отводимого молодежи в современном развитии суверенного Казахстана.

В своем обращении к студенческой молодежи Казахстана Н. А. Назарбаев [2] подчеркивает, что происходящие сегодня реформы нуждаются в активной поддержке молодого поколения. Молодежь должна овладевать знаниями и сокровищами духовного наследия всех поколений казахстанцев, крепить единство, обеспечивать стабильность и безопасность нашего государства, быть патриотами своего Отечества.

Система образования сегодня — это стратегическая сфера человеческой жизнедеятельности, один из ключевых социальных институтов, призванный формировать востребованный гражданским обществом тип личности и выполнять при этом задачи профессионализации, социализации и воспитания конкретного индивида. Усиление социальной функции образования, иное представление о ней приводят к изменениям во всех звеньях образования.

Сегодня профессиональное воспитание должно быть сфокусировано на достижении двух взаимосвязанных целей: успешной профессиональной социализации учащейся молодежи в современных условиях и саморазвитии человека как субъекта деятельности [4, с. 109, 113].

Основные цели, задачи и принципы государственной молодежной политики в Казахстане можно сформулировать следующим образом:

1. Целью государственной молодежной политики является создание условий для полноценного духовного, культурного, образовательного, профессионального и физического развития молодежи в процессе принятия решений, успешной социализации и направления ее потенциала на дальнейшее развитие страны.

2. Задачами государственной молодежной политики являются:

— защита прав и законных интересов молодежи;

— вовлечение молодежи в социально-экономическую и общественно-политическую жизнь страны;

— воспитание гражданственности и укрепление чувства казахстанского патриотизма.

Сегодня мы становимся свидетелями и участниками значимых перемен в содержании и формах образовательно-воспитательного процесса высшей школы Казахстана. Государство реформирует высшую школу в соответствии с новой концепцией развития общества: вузам рекомендовано обратить особое внимание на воспитательные функции образовательного учреждения, перед которыми стоит глобальная цель — сформировать гражданина и патриота Казахстана, ответственного за настоящее и будущее страны, стремящегося к общественному созиданию.

Цель воспитания студента — формирование социально-трудовых компетентностей; содействие формированию и развитию социально-адаптированной и социально-мобильной личности, обладающей высокой гражданской ответственностью, чувством патриотизма и толерантностью, интеллектуально состоятельной, духовно богатой и высоконравственной, имеющей чувство профессиональной гордости и причастности к корпоративной целостности; воспитание эстетически развитого и физически гармоничного индивида.

Приоритетной задачей воспитания является ориентация студентов на непрерывное творческое саморазвитие. Творчески саморазвивающаяся личность объединяет в себе и духовность, и физическое здоровье, интеллигентность, профессионализм, конкурентоспособность, критичность мышления, и многое другое, и прежде всего способность не просто вписываться в стремительно меняющийся социокультурный контекст, но и быть в нем главным созидателем.

Основной механизм воспитательной политики — это вовлечение студента в данную деятельность и интерактивное общение, результатом которого является формирование профессиональных компетентностей, повышение интеллектуального, морального и творческого потенциала студентов образовательных учреждений. *Концепция воспитательной работы* в вузах должна строиться на следующих основополагающих *принципах* [3]:

— использования инновационных подходов к решению вопросов, связанных с молодежью;

— научности, комплексного подхода, непрерывности и последовательности воспитательной работы;

— соблюдения прав и свобод молодежи, демократизма в подходе к молодежным проблемам;

— учета особенностей национальных обычаев и традиций при организации воспитательной работы;

— сочетания индивидуальных, групповых, массовых методов и форм воспитательной работы;

— оказания максимальной поддержки деятельности студенческих молодежных организаций.

Концепция воспитательной работы в вузах должна осуществляться по следующим *основным направлениям* [5, с. 264]:

— общественно-политическое и правовое воспитание;

— воспитание межэтнической, гражданской и конфессиональной толерантности;

— нравственное, культурно-эстетическое, этнокультурное, трудовое воспитание;

— научное и творческое воспитание;

— социальная работа;

— привитие здорового образа жизни.

Общественно-политическое и правовое воспитание в вузах подчинено воспитанию специалистов, обладающих научным мировоззрением и зрелым методологическим мышлением, идейно-политической убежденностью и правовой культурой, активной жизненной позицией, знанием основных законов и законодательных актов Республики Казахстан.

С этой целью проводится планомерная работа по разъяснению прав и обязанностей студентов высших учебных заведений; формированию и развитию духовной культуры и нравственного облика будущего специалиста, твердых нравственных убеждений, мировоззренческой подготовки молодежи; организации лекций, бесед и других форм работы со студентами, направленных на оказание им помощи в осмыслении глобальных проблем современности и процессов в общественной жизни; воспитанию политической зрелости, демократизма, политической культуры.

Интенсивные социальные изменения, происходящие в мире в начале XXI века, ставят человеческое сообщество перед новыми вызовами, преодоление которых требует от современных государств хорошо продуманных и взвешенных подходов к решению социальных проблем, порождаемых этими вызовами. Многие из этих вызовов часто усугубляются процессами глобализации и интеграции.

Сохранение мира и согласия в обществе является приоритетной задачей для современного многонационального и многоконфессионального Казахстана. Причем в политической доктрине нашего государства данная задача рассматривается как важное условие стабильного и поступательного развития Казахстана в будущем.

Полиэтничность и многоконфессиональность нашей республики особенно остро ставят вопрос об *интернациональном, патриотическом*

воспитании и культуре межнационального общения. Задача — добиться единства многочисленных групп населения, разумного сочетания личностных и общественных начал, что дополнит давние традиции Казахстана как многонационального, гостеприимного и миролюбивого государства.

В этой ситуации воспитание толерантного начала в условиях полиэтничности Казахстана приобретает характер поликультурного образования. Среди конкретных задач такого образования можно выделить следующие [1, с. 6]:

— глубокое и всестороннее овладение молодежью культурой своего собственного народа как непременное условие интеграции в иные культуры;

— формирование у обучающихся представлений о многообразии культур в мире, воспитание положительного отношения к культурным различиям;

— создание предпосылок для понимания культуры других народов;

— формирование и развитие умений и навыков эффективного взаимодействия с представителями различных культур;

— воспитание обучающихся в духе мира, терпимости, гуманного межнационального общения.

Подготовка специалиста, интегрирующего систему знаний, убеждений, умений и норм социокультурного поведения, требует решения ряда сложных взаимосвязанных задач, таких как *формирование и развитие духовной культуры и нравственного облика будущего специалиста*, твердых нравственный убеждений, демократизм в общении, доброжелательность, умение работать с людьми, чуткость, внимание и доверие к людям, принципиальность, живое участие в духовной жизни общества, интеллигентность, потребность в постоянном самообразовании. Именно образованный человек причастен к исторической культурной традиции. Он ощущает принадлежность к определенной общности и народу, у него сформированы культурные потребности — стремление к нравственности, осмысленной деятельности, красоте, высшим духовным началам.

Другое образовательное требование времени — понимание и принятие иной культуры. Лишь при взаимодействии, диалоге различных культур проявляются принципы и особенности каждой отдельной культуры. Принятие идеи этнокультурного образования означает создание национальной системы обучения и воспитания, базирующейся на идее культурного и лингвистического плюрализма, сочетающей мировой уровень технической и информационной оснащенности и образования (в первую очередь Интернета) с традиционными культурными ценностями.

В последние годы особое внимание уделяется аспектам *экологического образования и воспитания*. В условиях перехода Казахстана к рыночным

отношениям и сложившейся экологической обстановки природоохранное воспитание как одна из сторон нравственности становится важным фактором, обеспечивающим гармоничное развитие личности. В связи с этим назрела необходимость формирования нового экологического мировоззрения и мышления в подготовке высококвалифицированных специалистов, владеющих знаниями в области экологии и природопользования, формирования экологической культуры.

Объединение и развитие *научно-исследовательского и творческого потенциала студентов* должно готовить выпускников к разнообразной профессиональной, общественно-политической и социально-культурной деятельности, закладывая фундамент социальной инициативы, способности работать с человеком и для человека. Это требует высокого уровня интеллектуально-творческого развития студентов, предполагающего качественный и количественный рост способности к мышлению, рациональному познанию, оригинальной профессиональной деятельности.

Сегодня многие страны мира заняты, прежде всего, поиском выхода из масштабного экономического кризиса. При этом должным образом не осознается тот факт, что кризис в духовной сфере может иметь не менее, а может быть, и более серьезные последствия для будущего любого общества. Поэтому, учитывая опыт прошлого и имея позитивные исторические предпосылки в данной сфере, мы, представители всех наций и народностей, проживающие в современном Казахстане, должны и впредь прилагать необходимые усилия к сохранению и дальнейшему развитию межнационального и межконфессионального мира и согласия на нашей общей Родине — в Республике Казахстан.

Список литературы

1. Макаев В. В. Поликультурное образование — актуальная проблема современной школы / В. В. Макаев, З. А. Малькова, Л. Л. Супрунова // Педагогика. — 1999. — № 4. — С. 3–10.

2. Назарбаев Н. А. К конкурентоспособному Казахстану, к конкурентоспособной экономике, к конкурентоспособной нации! : послание Президента страны народу Казахстана / Н. А. Назарбаев. — Астана, 2004.

3. О государственной молодежной политике // Казахстанская правда. — 2015. — 11 февр.

4. Ромм М. В. Социализация и профессиональное воспитание в высшей школе / М. В. Ромм, Т. А. Ромм // Высшее образование в России. — 2010. — № 12. — С. 104–113.

5. Рысбеков Т. З. Концепция и подходы в воспитании студентов современной формации / Т. З. Рысбеков // Проблемы совершенствования учебного процесса и воспитания. — Уральск, 2012.

Н. А. Савотина, д. пед. н., доцент
(г. Москва)

Этико-технологические аспекты организации работы по патриотическому воспитанию

Россия — многонациональная и многоконфессиональная страна, отсюда важно осознание ее гражданами сущности российского патриотизма, интегрирующего нравственно-правовой потенциал гражданственности и духовный статус этнической родины. А потому фарсовое тиражирование, имитацию патриотического воспитания необходимо заменить убедительным выбором форм, воспитательных технологий, не вызывающих отторжение, а создающих привлекательность работы по патриотическому воспитанию, направленной на развитие широкого диапазона качеств истинного патриота. Формирование патриотизма как особой духовной субстанции, как основы единения и гармонизации общественной жизни немыслимо без обращения к героике истинного, а не показного патриотизма, примера, не дискредитированного временем. Знание героических свершений предков в деле развития, защиты и процветания Родины, всех, кто сегодня проявил себя в разных сферах служения своей стране, является необходимым элементом усвоения патриотических традиций [1].

В рамках патриотического воспитания сегодня важно использовать возможности воспитания культуры межнационального общения, расширять комплекс технологий по формированию культуры межнациональных отношений: проведение национальных праздников, вечеров, посвященных памятным датам исторического значения, юбилеям деятелей культуры, литературы, науки; организация олимпиад, выставок, фольклорных фестивалей, концертов, встреч с иной культурой в реальной и музейной среде. Эффективность решения задач зависит от того, приобретет ли такая работа ориентацию на пропаганду или примет ценностно-деятельный характер реализации в практике воспитания. Сегодня активно ведется работа по развитию научно-теоретических и методических основ патриотического воспитания, в которой принимают участие ученые Российской академии наук, Российской академии образования, ведущих вузов страны.

Вместе с тем говорить об эффективности функционирования системы патриотического воспитания рано: образовательные учреждения и учреждения культуры в своем большинстве продолжают традиции «мероприятийного» и формального подхода в воспитании. Это порождает отторжение воспитательных дел патриотической направленности и свидетельствует о необходимости работы, нацеленной на этико-технологическое обеспечение решения комплекса проблем, связанных с организацией патриотического воспитания.

Общая миссия патриотического и гражданского воспитания базируется на нравственном императиве — чувстве просвещенного патриотизма и гражданской ответственности. Выполнить такую миссию помогут *новые*

функции современного знания. Какие же функции может выполнять современное знание, чтобы позитивно влиять на гражданско-патриотическое становление молодежи?

- Поддержание положительных образцов поведения (обучение выносливости, мужественности, добру).
- Накопление опыта позитивных отношений в условиях экстремальных ситуаций.
- Идентификация (ситуативное уподобление себя значимому другому как образцу на основании эмоциональной связи с ним).
- Открытие «другого» в иных исторических реалиях (потребность в знании о другой реальности).
- Легитимация (от лат. *legitimus* — «законный», признание общественным сознанием или подтверждение законности способов объяснения прошлого, настоящего и обоснования будущего).

Реализация данных функций для образования особо важна, поскольку двойные стандарты, порождаемые «залакированным» знанием об исторических событиях, в период экономической и политической нестабильности общества усугубляют конфликты: жертвенное настроение, рождающееся у молодежи в такой период, ищет поспешного приложения. Поэтому нельзя развивать чувство любви к родине в отрыве, изоляции, обособлении от других качеств личности: этических, эстетических, трудовых и др. Исторические знания способны не только развить эти качества, но и нейтрализовать зачатки национального эгоизма через вхождение в глубь военной истории, признание причастности своей нации к историческим ошибкам, обращение к примерам героизма, бескорыстия, мужества, не дискредитированным временем.

В свою очередь, передача знаний патриотического содержания требует от педагога *соблюдения этических требований*:

— педагог никогда не должен полагаться только на педагогическую интуицию при трактовке тем, затрагивающих высокие и сильные чувства: любовь к Родине, героизм, уважение к государству;

— простое словесное морализирование, не подкрепляемое запоминающимся примером, участием в практической деятельности, не ведет к «присвоению» ценностного потенциала знаний;

— педагог должен избегать дешевой морали и сентиментальности при работе в контексте исторической тематики, с тем чтобы в душе ученика не накапливать массу надоевших ассоциаций, которые впоследствии будут восприниматься с чувством отторжения.

Делая ставку на системное (не клиповое) знание, преподаватель должен соблюдать *основные правила самоподготовки при анализе проблем*, связанных с историей, военными конфликтами, террористическими актами:

— накануне обсуждения проанализировать возможные затруднения при обсуждении взятой проблемы, вид затруднения, учесть психологические особенности группы и выбрать педагогически оправданный метод обсуждения;

— познакомить молодежь с позитивными аспектами, связанными с обсуждаемой проблемой;

— при изложении собственной точки зрения на проблему учитывать этнопсихологические особенности аудитории;

— обозначить пути эффективной превенции развития у молодежи негативных социальных установок (желания обвинить во всем государство, других людей, не испытывая потребности понять время, проанализировать собственный потенциал в состоявшейся ситуации).

Результаты экспериментов автора тезисов подтверждают, что после систематической работы с молодежью в рамках изложенных выше требований происходит новое осмысление полученных знаний, свидетельствующее о гражданском становлении личности [2, с. 119–120].

Требования к использованию потенциала ИКТ

Новый облик патриотическому воспитанию могут придать информационные средства при умелом их использовании. Поле их применения сегодня непомерно широко, но его обозримость зависит от характера задач и выполнения требований, предъявляемых к использованию информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в патриотическом воспитании:

— не дать любым информационно-коммуникационным технологиям думать за учащегося (даже если видеоматериалы сопровождаются комментарием специалиста);

— занятие с использованием видео- и аудиосредств должно открывать возможности для добывания новых знаний и опыта, а не просто быть актом аккумулирования фактов;

— необходимо вести полноценную дискуссию (политического, правового, этического характера) с обсуждением и анализом фактов, установлением взаимосвязей, мобилизацией интеллектуального потенциала личности на толерантное восприятие альтернативных точек зрения;

— необходимо обеспечить тесную связь предлагаемого материала с современными проблемами молодых людей;

— проводить анализ некоторых событий, фактов в жизни страны с точки зрения международного гуманитарного права;

— применять вариативно-дифференцированный подход к месту освоения новых знаний (место воинского захоронения, поле сражения, музей, дом престарелых, военно-патриотический клуб);

— организационная, информационная и когнитивная сложность предлагаемых знаний патриотического характера должна быть направлена на системное представление о прошедших событиях, а не на клиповое фрагментарное знание.

Трансформация методов и технологий расширения социального опыта молодежи

С выходом первых федеральных программ развития образования наблюдается смещение акцентов на развитие качеств гражданина и патрио-

та в процессе обогащения социального опыта личности. Обращает на себя внимание разнообразие форм работы, направленных на формирование гражданской позиции личности: интеллектуальные игры «Дебаты», «Дискуссионные качели», «Открытый микрофон», проекты «Гражданин», «Выборы», правовые лектории и гражданские форумы, познавательные поездки с целью ознакомления с работой высших органов власти (Госдуму, Конституционный суд, Совет Федерации) и т. д.

Результативность работы по патриотическому воспитанию должна определяться не количественными показателями (количество проводимых мероприятий и их участников), а степенью интеграции гражданско-патриотической деятельности: умением и желанием сочетать общественные и личные интересы, реальным вкладом, вносимым в изменение негативных социальных и личностных ситуаций, в дело совершенствования общественного благополучия.

Список литературы

1. Российский патриотизм: истоки, содержание, воспитание в современных условиях : учеб. пособие / А. Н. Вырщиков, М. Б. Кусмарцев и др. ; под общ. ред. А. К. Быкова и В. И. Лутовинова. — М. : Планета, 2010. — 336 с.

2. Савотина Н. А. Гражданское воспитание студенческой молодежи : монография / Н. А. Савотина. — Калуга : Эйдос, 2004. — 274 с.

И. Г. Савушкина, преподаватель
(г. Тула)

Решение воспитательных задач урока посредством применения активных форм обучения в процессе формирования ключевых компетенций обучающихся

Воспитательные цели любого урока предполагают формирование у обучающихся определенных свойств личности и характера. По-настоящему развивающее обучение не может не быть воспитывающим. Учить и воспитывать — как одно целое, обе стороны взаимодействуют одновременно и накрепко связываются единой творческой мыслью. На каждом уроке педагог должен воспитывать лучшие качества в своем студенте, поэтому перед каждым уроком должны быть поставлены и воспитательные цели:

— стремиться к воспитанию чувства гуманизма, коллективизма, уважения к старшим и коллегам, взаимопомощи, чувства такта, отзывчивости, стремления к физическому здоровью;

— стремиться к воспитанию чувства гордости за выбранную профессию, умению управлять эмоциями;

— стремиться к воспитанию чувства ответственности за порученное дело, исполнительности, аккуратности, добросовестности, чувства долга.

Приобретение ключевых компетенций зависит от активных форм работы с обучаемыми. Такую точку зрения, основанную на достижениях теории обучения (Пиаже, Выготский, Брюнер), разделяют многие ученые. Все прекрасно знают: чтобы научиться работать, нужно работать. Проблема активности личности в обучении — одна из актуальных в психологической, педагогической науке, в образовательной практике и в воспитательном процессе.

В культурно-исторической теории Л. С. Выготского выдвижение принципа «внешнее через внутреннее» расширяет понимание ведущей роли учащегося в различных видах активности — прежде всего в ходе обучения и самообучения. Процесс обучения и воспитания понимается как коллективная, взаимодействующая деятельность, направленная на развитие внутренних, индивидуальных свойств личности учащегося, которое невозможно без его сотрудничества с другими людьми. Выготский утверждал, что обучение может быть развивающим только тогда, когда оно будет адекватным для данного учащегося по форме и содержанию [2; 4].

Особенно это важно в процессе формирования ключевых компетенций.

Ключевые компетенции представляют собой комплекс компонентов, которые включают в себя не только когнитивный компонент, но и деятельностный и отношенческий компоненты [5, с. 15].

Активные методы обучения — это методы, которые побуждают учащихся к активной мыслительной и практической деятельности в процессе приобретения новых знаний. Активное обучение предполагает использование такой системы методов, которая направлена не на изложение преподавателем готовых знаний, их запоминание и воспроизведение, а на практически самостоятельное получение учащимися знаний и применение их в процессе активной мыслительной и практической деятельности. Особенностью активных методов обучения является то, что в их основе заложено побуждение к практической и мыслительной деятельности, без которой нет движения вперед в овладении знаниями.

Психология относится к дисциплинам гуманитарного цикла, но при ее изучении есть свои особенности, среди которых является предмет психологии — психика, существующая не изолированно от человека, а «всегда с тобой». Она всегда присутствует у родных, близких, знакомых; ее можно изучать в любых жизненных ситуациях, в естественном развитии. Отсюда следует, что научные знания, совпадая с собственными мыслями, чувствами, получают повседневное подтверждение в жизни.

На уроках психологии я использую формы работы, которые повышают уровень активности обучения и влияют на воспитательные аспекты [1, с. 117]:

1) игровые формы;
2) диалогическое взаимодействие;
3) проблемный подход (проблемные вопросы, проблемные ситуации);

4) групповые, бригадные, парные, индивидуальные, фронтальные и другие формы работы;

5) интерактивные методы обучения (репродуктивный, частично-поисковый, творческий и др.);

6) дидактические средства (тесты, терминологические кроссворды, рисуночные тесты);

7) развивающие дидактические приемы (речевые обороты типа «Хочу спросить...», «Для меня сегодняшний урок...», «Я бы сделал так...» и т. д.; художественное рисование с помощью схем, символов, рисунков и др.);

8) все методы мотивации (эмоциональные, познавательные, социальные и др.);

9) различные виды домашней работы (групповые, творческие, дифференцированные, для соседа и др.);

10) различные виды самостоятельной работы (работа с научной литературой, написание реферата) [1, с. 29].

Научная литература весьма специфична и не всегда понятна. Ее изучение не привлекает студентов как своим объемом, так и своеобразными приемами изложения материала. Сегодня есть большое, практически постоянно пополняющееся количество психологической литературы, изучающей различные сферы и стороны сознания, современные практики исследования. Современные средства массовой информации благодаря источникам Интернета поднимают актуальные вопросы, связанные с сознанием, личностью, саморазвитием человека, причинами и следствиями различных явлений и событий. Все это формирует у человека желание самому подробно изучить необходимую информацию, которая может быть изложена только в научной литературе. Для облегчения работы студентов с источниками преподаватель заранее готовит список необходимой литературы по определенной теме, которую следует изучить, чтобы в полном объеме понять научную дисциплину.

Еще раз говоря о том, что предметом психологии является психика, которая «находится в нас самих», я использую самый интересный вид работы — микроисследование, который может быть проведен с использованием изученных методик по исследованию познавательных процессов психических свойств и состояний или взаимоотношений между людьми. Объектом исследования могут быть сами студенты, их родные, знакомые, друзья. Мыслительная деятельность студента в этом виде работы носит творческий характер, так как в книге нет точного ответа на вопрос, его нужно самому сформулировать исходя из полученных исследований и результатов. Для микроисследования студентам предлагаются различные задания. Вот некоторые из них:

— выбрав в качестве испытуемого кого-либо из своих знакомых, провести на нем исследование при помощи какого-нибудь теста или методики;

— поставить перед собой задачу выработать какой-либо сложный навык и проследить за тем, как работает сознание в начале его выработки и в конце;

— занимаясь самоанализом, попытаться обнаружить у себя и описать формы поведения и черты характера, которые приобретены от окружающих взрослых людей;

— попытаться дать психологическую оценку своим взаимоотношениям с родными, знакомыми, друзьями; сделать соответствующие выводы;

— описать приемы, с помощью которых в течение определенного времени без утомления вы можете поддерживать внимание в сложной работе;

— описать свои наблюдения за проявлением свойств характера в различных жизненных ситуациях одного из знакомых;

— наблюдая за поведением одного из знакомых, установить:

а) какие он имеет устойчивые свойства личности;

б) какие свойства и формы поведения у него меняются от ситуации к ситуации;

в) какими положительными и отрицательными качествами личности он обладает;

— провести психологический анализ личности героев литературных произведений;

— провести психологическую экспертизу действий и поступков литературных героев, дать их сравнительную характеристику с точки зрения психологии.

Еще один вид работы студентов, применяющийся при изучении психологии, — это составление кроссвордов, которые могут быть обобщающими и закрепляющими. Данный вид активизирует познавательную деятельность студентов. Учащиеся с интересом относятся к составлению кроссворда, стараются грамотно и четко формулировать вопросы, подобрать материал — все это способствует лучшему закреплению изученной темы или раздела, так как учащимся приходится, точно составляя вопрос, постоянно обращаться к определениям, формулировкам, основным понятиям темы. Кроссворд помогает преподавателю в проверке знаний других учащихся, так как учащиеся, чтобы разгадать его, должны знать изученный материал.

Список литературы

1. Беспалько В. П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения / В. П. Беспалько. — М. : Изд-во ИРПО МО РФ, 1995. — 336 с.

2. Выготский Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выгодский. — М. : Лабиринт, 1999.

3. Зимняя И. А. Ключевые компетенции — новая парадигма результата современного образования [Электронный ресурс] / И. А. Зимняя // Интернет-журнал «Эйдос». — Режим доступа: http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm свободный (дата обращения: 27.03.2016).

4. Кукушин В. С. Теория и методика обучения : учеб. пособие / В. С. Кукушин. — Ростов-на-Дону : Феникс, 2005. — 474 с.

5. Хуторской А. В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты [Электронный ресурс] / А. В. Хуторской // Интернет-журнал «Эйдос». — 2002. — 23 апреля. — Режим доступа: http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm свободный (дата обращения: 27.03.2016).

В. И. Сахарова, д. пед. н., доцент
(г. Кемерово)

Проблемы и перспективы профессионального самоопределения обучающихся в современных условиях

В современных условиях развития экономики возрастают требования к качеству подготовки специалистов, которые, в свою очередь, напрямую зависят от успешного профессионального самоопределения не только выпускников среднего профессионального и высшего образования, но и обучающихся общеобразовательной школы. Социальный заказ ориентирован на профессионально мобильного, компетентного, коммуникативного, толерантного специалиста, конкурентоспособного на рынке труда, обладающего стремлением к личностному и профессиональному самосовершенствованию сферы профессиональных возможностей.

Значимость приобретения социального положения, выбор социальных ролей, позиций во всех сферах жизнедеятельности в сознании молодежи переплетается с выбором профессии. Еще Л. С. Выготский указывал на то, что выбор профессии — это не только выбор той или иной профессиональной деятельности, но и избрание определенного жизненного пути, поиск своего места в процессе общественного производства [1]. Профессиональное самоопределение имеет социальный характер, иными словами — выбор профессии непосредственно определяет и выбор социального положения. Учитывая эту взаимосвязь, вполне логично рассматривать социальное и профессиональное самоопределение как единый процесс, который является основой самоутверждения человека в обществе и предполагает становление конкурентоспособной личности.

Научный коллектив под руководством С. Н. Чистяковой рассматривает профессиональную ориентацию как равноправное взаимодействие общественных структур и личности в длительном процессе ее профессионального самоопределения на определенных этапах развития человека, оптимально соответствующее его личностным особенностям и запросам рынка труда в конкурентоспособных кадрах [2].

За последнее десятилетие значительно возрос интерес ученых различных областей научных знаний к проблеме профессионального самоопределения личности. Существенно меняются задачи, содержание и методы сложившейся системы профессиональной ориентации, направленные на подготовку молодого человека к социально-профессиональному самоопределению, профессиональной карьере с учетом запросов рынка труда в конкурентоспособных кадрах.

Анализ сложившейся ситуации с профессиональным самоопределением будущих выпускников показывает, что возрождение профориентации должно осуществляться на новой основе с учетом накопленного опыта. Глобализационные процессы в экономике и рыночные отношения требуют от школы не только давать учащимся тот объем знаний, который определен стандартом образования, но и разрабатывать и внедрять в образование инновационные условия профориентационной работы на всех этапах школьного обучения:

— формирование умений и навыков самостоятельной деятельности учащейся молодежи, удовлетворяющей требования рыночной экономики, независимого принятия решений и умения успешно действовать в конкурентной среде;

— формирование у молодежи мотивации к труду и осознанному выбору нужных на рынке труда профессий, что станет залогом карьерного и профессионального роста, профессиональной самореализации, предотвращения молодежной безработицы;

— обеспечение приобретения подростками профориентационно значимого опыта, его рефлексивное осмысление, педагогическая интерпретация результатов;

— профориентационно значимое взаимодействие общеобразовательных организаций, профессиональных образовательных организаций и образовательных организаций высшего образования, работодателей, региональных органов власти, общественности;

— разработка мониторингов готовности школьников к продолжению образования;

— распространение опыта лучших практик в области профориентационно значимого социального партнерства, поощрение профориентационно значимых инициатив, профориентационно значимой издательской деятельности, информирование педагогической и родительской общественности о ходе данных разработок, создание позитивного имиджа профессиональной ориентации в СМИ.

Какой выход из сложившейся ситуации можно предложить? Например, переориентацию не на словах, а на деле с обучения школьника предметным знаниям на подготовку его к будущей жизни, овладение ключевыми компетенциями, необходимыми как в повседневной жизни, так и в профессиональной деятельности. При этом овладение предметными знаниями и умениями не теряет своего значения, но приобретает иной, более важный смысл.

Зачем в математике школьнику необходимо уметь решать задачи различного типа, в истории — сопоставлять даты и факты, а в биологии — видеть общее и различие в наследственности и изменчивости в живой и неживой природе? Да только затем, что в будущей профессиональной деятельности каждому человеку надо уметь пользоваться самыми простыми

законами формальной логики, уметь анализировать и сопоставлять факты в различных сферах человеческой деятельности.

Это может и должен на своих уроках и занятиях показывать на примерах детям каждый педагог, чем бы те ни занимались. Как результат — чем больше в ГИА и ЕГЭ будет заданий, использующих и проверяющих наличие такой логики и иных способностей человека, тем лучше. Отметим, что ЕГЭ сегодня по своему содержанию противоречит профессиональному выбору школьников.

Воспитательный аспект профессиональной ориентации теперь должен быть полностью сосредоточен на подготовке будущего профессионала не только к ситуации профессионального роста, но и к возможной потере рабочего места, невозможности найти работу в своем регионе вообще, а не только по той специальности, которая написана у него в дипломе. Необходимо перейти от разговоров со школьниками о пользе образования вообще, на всякий случай, к серьезному разговору о том, что их ждет в окружающем профессиональном мире не только сегодня, но и в недалеком завтра.

Данные подходы меняют содержание системы профессиональной ориентации. Так, профессиональное просвещение учащихся должно носить не только информационный характер (почитай, посмотри, узнай), но и деятельностный (придумай, попробуй, сделай).

Профессиональное консультирование, психологическая поддержка должны быть направлены не только и не столько на диагностику склонностей, способностей и возможностей школьника, сколько на тренировку тех качеств, которые могли бы понадобиться будущему профессионалу в его деятельности.

Логика формирования готовности школьника к осознанному выбору сферы профессиональной деятельности (при обязательном выборе запасного варианта) должна строиться по примерной схеме: *информация о мире профессий и о себе — профессиональная проба сил* (на уроке, во внеурочной деятельности, в мастерских техникумов или во время экскурсии на производстве) — *консультация с педагогом, психологом, тьютором* (специалистом в области профориентации) — *производственная практика*. И так несколько раз, по возможности. В эту схему прекрасно укладывается преподавание вариативного курса под различными названиями: «Моя профессия», «Профессиональное самоопределение», «Твоя профессиональная карьера», проведение различных предметных олимпиад, творческих конкурсов, уроков профессионального успеха, профессиональных праздников с приглашением социальных партнеров, фестивалей профессий и др.

Цель курса — научить обучающихся понимать сложный мир профессий, сформировать у них желание разобраться в нем, понять себя с позиций профессионального выбора. Поэтому подросткам предлагаются раз-

личные задания, вопросы, упражнения, направленные на выявление своих возможностей, устремлений, качеств личности, значимых при планировании решения о своем профессиональном будущем.

Таким образом, перед системой образования стоит непростая задача — обеспечить готовность новых граждан к образовательной и профессиональной самореализации в современных условиях, создать условия, в которых выпускник образовательной организации сам начнет осваивать новое. Ключевым элементом современного образования становится формирование у каждого выпускника способностей учиться, мыслить и действовать самостоятельно, делать собственный выбор и нести за него ответственность, решать нетрадиционные задачи, используя приобретаемый опыт. У него должны быть сформированы и коммуникативные компетенции, и умение успешно работать в коллективе.

Список литературы

1. Выготский Л. С. Педология подростка / Л. С. Выготский // Собр. соч. : в 6 т. Т. 1. — М., 1984.

2. Родичев Н. Ф. Формирование профессионального самоопределения школьников в условиях непрерывного образования / Н. Ф. Родичев, С. Н. Чистякова // Педагогика. — 2012. — № 2. — С. 16–24.

С. А. Севенюк, к. пед. н., доцент
(г. Самара)

Духовно-нравственная культура личности в учебно-профессиональной деятельности студентов

Формирование гармонично развитой личности является одной из важнейших задач системы высшего образования. Решение этой задачи предполагает развитие не только субъектно-деятельностных компетентностей, но и духовно-нравственной культуры личности.

Духовно-нравственное развитие личности понимается как многоуровневый процесс формирования индивидуальной системы интеллектуальных, эстетических и нравственных ценностей, результатом которого выступают регулярность, последовательность и устойчивость их рационального осмысления, чувственного переживания и практической реализации [6]. Отмечается, что важную роль в этом процессе играет воля человека как духовная сила, обеспечивающая преодоление его эгоистических побуждений и деструктивных форм поведения посредством самоконтроля, саморегуляции и активизации позитивных внутренних сил [1, с. 20]. Духовно-нравственное развитие личности рассматривается как гетерохронный процесс формирования структурных компонентов, которые дополняются

и обогащаются новыми качествами, способностями и смыслами на протяжении всех возрастных этапов. При этом особенно интенсивные изменения происходят в сензитивные периоды, характеризующиеся повышенной активностью личности в познавательном, эстетическом и нравственном поиске [2, с. 294]. Одним из таких периодов является студенческий возраст — период решения смысложизненных задач, интенсивного сознания и развития гражданских качеств личности [3, с. 64].

Духовно-нравственная культура личности студента обеспечивается комплексным взаимодействием и реализацией в профессиональной подготовке, прежде всего, свойств, составляющих ценностный и духовный потенциалы личности [4, с. 56].

Анализ литературы позволил выявить специфику духовно-нравственного развития студенческой молодежи, которая заключается в необходимости:

— интеграции научно-профессионального и духовно-нравственного содержания образования;

— систематического духовного просвещения по наиболее актуальным вопросам современной жизни;

— развития навыков духовной безопасности;

— содействия формированию нравственной, профессиональной и жизненной позиции молодежи.

Остановимся более подробно на следующих аспектах. В качестве приоритетных ценностных ориентиров воспитательной работы в университете можно выделить:

— человек (студент, преподаватель, сотрудник) в своей неповторимости и уникальности, его мир в единстве внешних и внутренних переживаний, его здоровье, права и жизненные интересы, настоящее и будущее;

— честь и достоинство как нравственный критерий и регулятор жизненного и профессионального самоопределения личности;

— личностное и общественное благо как ключевая жизненная цель гражданина России, как гармоническое соединение в жизни студента личностного и коллективистского начал;

— созидание как основа достойной человека жизни;

— свобода и ответственность, право выбора как важнейшая предпосылка успешной созидательной деятельности и создания в университете демократического уклада жизни;

— развитие как основной смысл профессиональной деятельности педагогического коллектива, способствующей развитию творческой индивидуальности студента;

— профессиональная компетентность и гуманистическая детоцентрическая ориентация как главные условия решения профессиональных проблем (задач), стоящих перед будущим специалистом в условиях модернизации общества и системы образования в Российской Федерации.

В процессе духовно-нравственного развития формируется понимание истинности человеческих ценностей, нравственного сознания, чувств, опыта высоконравственного поведения; достигается высокий уровень художественно-эстетической образованности и воспитанности; сохраняются и приумножаются университетские традиции, формируется чувство университетской солидарности, обеспечивается преемственность в воспитании студенческой молодежи [5, с. 153–156].

Список литературы

1. Карасева С. Н. Психологические основы духовно-нравственного и волевого развития подростка в учебной деятельности : автореф. дис. ... д-ра психол. наук / С. Н. Карасева. — Курск, 2004. — 20 с.
2. Каган М. С. Философия культуры / М. С. Каган. — СПб. : Петрополис, 1996. — С. 294.
3. Коваль Н. А. Духовность в системе профессионального становления специалиста : автореф. дис. ... д-ра психол. наук / Н. А. Коваль. — М., 1997. — 64 с.
4. Трофимова Н. Б. Акмеологическая концепция развития духовного потенциала старшего школьника : автореф. дис. ... д-ра психол. наук / Н. Б. Трофимова. — Тамбов, 2009. — 56 с.
5. Щеголева Н. В. Духовно-нравственное воспитание как актуальная проблема современности / Н. В. Щеголева // Известия Воронеж. гос. пед. ун-та. — Воронеж, 2012. — Т. 258. Серия «Психология и педагогика». — С. 153–156.
6. NovaInfo.Ru, 2009–2014 гг. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://novainfo.ru/archive/4/osobennosti-yunosheskogo-vozrasta

Н. Л. Селиванова, д. пед. н., профессор, член-корр. РАО
П. В. Степанов, к. пед. н.
(г. Москва)

Стратегия развития воспитания: потенциальные пути реализации

В основе современного воспитания лежат следующие положения.

Воспитание — это управление процессом формирования и развития личности через создание благоприятных условий.

Воспитание и социализация не являются тождественными процессами.

Гуманизация пространства Детства прежде всего связана с признанием его самоценности и прав ребенка.

Воспитание эффективно, если оно осуществляется с помощью основных механизмов развития личности учащегося: детского коллектива, воспитательной системы и воспитательного пространства.

Развитие личности ребенка опосредовано детским коллективом, представляющим собой сложную социально-психологическую систему, для

которой характерно единство организации и психологической общности [1]. Влияние коллектива на ребенка многоаспектно: за счет одних своих свойств он может порождать процессы нивелировки личности, ее усреднения; за счет других — развивать индивидуальность ребенка, его творческий потенциал. Детский коллектив, с одной стороны, результат педагогических усилий взрослых, с другой — спонтанно развивающееся явление.

Воспитательная система — это целостный социальный организм, возникающий в процессе взаимодействия основных компонентов воспитания и обладающий такими интегративными характеристиками, как образ жизни коллектива, его психологический климат. Воспитательная система может быть создана на базе различных образовательных организаций (школа, вуз, учреждение дополнительного образования и др.) [2].

Наряду с воспитательной системой эффективным механизмом личностного развития детей и взрослых является воспитательное пространство. Воспитательное пространство — это среда, механизмом организации которой является педагогическое со-бытие детей и взрослых.

В воспитании важную роль играет детско-взрослая общность. Воспитание может осуществляться только в общностях, которые ребенок образует со значимыми для него взрослыми людьми. Чем большее количество подобных общностей будет объединять педагога и ребенка, тем эффективнее будет процесс воспитания [1].

Воспитательная деятельность является профессиональной деятельностью педагога по созданию благоприятных условий для развития личности ребенка и требует от субъекта личностно-профессиональной позиции воспитателя [4].

Цели и ценностные приоритеты в сфере воспитания подрастающего поколения полагают не только традиционные субъекты (семья, школа), но и различные общественные, культурные, религиозные организации, политические партии и движения, детские общественные объединения, молодежные субкультурные общности и т. д. В этих условиях возникает настоятельная потребность, с одной стороны, в сотрудничестве между теми субъектами воспитания, кто ориентирован на развитие личности ребенка на основе гуманистических ценностей, и, с другой стороны, в их совместном противодействии влиянию субъектов диссоциального воспитания.

Полисубъектная стратегия воспитания состоит в последовательной ориентации социально-педагогических исследований, моделей, проектов, управляющей деятельности на изучение, моделирование, проектирование, организацию диалога и взаимодействия различных социальных субъектов в решении проблем воспитания подрастающего поколения [3].

Воспитательный потенциал процесса обучения можно повысить через обращение педагогов к ценностному аспекту знания в контексте того или иного учебного предмета; диалогичность взаимодействия учитель — ученик; использование личностно ориентированных обучающих технологий;

межпредметную интеграцию; экскурсионную и туристско-краеведческую деятельность, дополняющую классно-урочный учебный процесс.

Для реализации Стратегии развития воспитания в Российской Федерации руководителям различных уровней системы образования целесообразно:

1. Провести работу, с одной стороны, по максимальному использованию существующего нормативно-правового обеспечения процесса воспитания на федеральном, региональном уровнях и на разных уровнях образования, с другой стороны, по внесению изменений в данное обеспечение.

2. Способствовать включению в систему показателей для оценки эффективности деятельности органов исполнительной власти и местного самоуправления, образовательных организаций показателей и критериев, характеризующих состояние воспитания.

3. В рамках общего для образования тренда общественной оценки качества образования с поэтапным переходом на систему общественно-государственной оценки влиять на формирование данной тенденции и для сферы воспитания.

4. Создать научно-методическую базу развития воспитания, так как реализация Стратегии должна опираться на накопленный позитивный опыт решения проблем воспитания.

5. Внести изменения в систему подготовки педагогов для системы образования, нацеленные на помощь будущим педагогам в овладении ими основами воспитательной деятельности. Увеличить удельный вес учебных часов, предназначенных для этого. Инициировать разработку принципиально нового учебника для педвузов «Теория и практика воспитания в современной школе».

6. Создать на базе образовательных организаций ресурсные центры с целью поддержки приоритетных направлений воспитания. Ими должны стать те образовательные учреждения, которые не просто имеют богатый опыт организации воспитательного процесса по тому или иному направлению, но и обладают достаточными методическими, информационно-техническими и мотивационными ресурсами для обучения других педагогов.

7. Инициировать разработку и организовать апробацию эффективных моделей воспитания, направленных на решение наиболее актуальных проблем воспитания подрастающих поколений. При этом необходимо соблюдение следующих условий. Данные разработки должны быть:

— актуальными;

— научно обоснованными;

— практико-ориентированными, пригодными для конструирования педагогами собственных воспитательных практик;

— методически проработанными, обеспеченными необходимым психолого-педагогическим инструментарием.

8. Инициировать разработку и организовать распространение в образовательных организациях серии вариативных рабочих воспитательных программ работы со школьниками: программ формирования российской идентичности школьников, программ профилактики экстремизма и формирования межкультурной толерантности, программ формирования медиакомпетентности школьников, программ воспитания культуры ценностного выбора и мировоззренческого самоопределения молодежи, программ формирования экологической культуры школьников и т. п.

9. Инициировать разработку методических пособий и методических рекомендаций по наиболее острым проблемам воспитания детей и молодежи: «Эффективные формы воспитательной работы в общеобразовательных организациях»; «Эффективные формы воспитательной работы в организациях дополнительного образования»; «Эффективные формы сотрудничества с семьями воспитанников»; «Эффективные формы детского самоуправления в образовательных организациях»; «Эффективные формы работы с “трудными” школьниками» и т. п.

10. Инициировать разработку системы выявления и учета групп детей (дети в трудной жизненной ситуации, дети мигрантов, дети с ограниченными возможностями здоровья, одаренные дети), нуждающихся в специальной поддержке в сфере воспитания.

11. Инициировать разработку, апробацию и внедрение вариативной системы внутренней и внешней оценки качества воспитания. При разработке необходимо учитывать соблюдение следующих условий:

— развивающий характер оценки качества воспитания;

— приоритет внутренней оценки качества воспитания;

— гуманистическая направленность оценки качества воспитания;

— ориентация на оценку сущностных сторон воспитания;

— включение в качестве необходимых компонентов описания базовых подходов, целей, ограничений, критериев, показателей оценки качества воспитания;

— наличие инструментария, представляющего собой пакет диагностических методик и рекомендаций экспертам.

12. Сформировать региональные экспертные сообщества с целью независимой оценки развития воспитания, анализа проблем этого развития, поиска и предложения путей их решения.

13. Способствовать формированию компетенций для реализации Стратегии педагогами разных категорий.

14. Обеспечить информационное сопровождение реализации Стратегии.

Список литературы

1. Детская общность как объект и субъект воспитания : монография / под ред. Н. Л. Селивановой, Е. И. Соколовой. — М., 2012.

2. Караковский В. А. Воспитание? Воспитание... Воспитание! Теория и практика школьных воспитательных систем / В. А. Караковский, Л. И. Новикова,

Н. Л. Селиванова ; под. ред. Н. Л. Селивановой. — 2-е изд., доп. и перераб. — М., 2000.

3. Полисубъектность воспитания как условие конструирования социально-педагогической реальности : сб. науч. тр. / под ред. Н. Л. Селивановой, Е. И. Соколовой. — М. : ИТИП РАО, 2009. — 304 с.

4. Развитие личностно-профессиональной позиции педагога как воспитателя : сб. науч. тр. / под ред. Н. Л. Селивановой, Е. И. Соколовой. — СПб., 2005. — 236 с.

Н. В. Семенова, д. пед. н., профессор
(г. Хабаровск)

Особенности отношений молодых людей к обществу и с обществом как элемент педагогической культуры (опыт диагностического исследования)

Согласно трактовке культуры, данной М. С. Каганом, культуру отдельной личности составляют не только ценности, воспринятые и присвоенные в процессе социальной жизнедеятельности и воспитания, но и способность созидать их вовне и внутри себя. Это требует осознания содержательных и процессуальных аспектов многообразных социальных связей, умения анализировать их, видеть место и роль своего «я» в них. Культуру члена общества, включенного во взаимодействия с ним, передающего различные элементы культуры подрастающим поколениям, следует рассматривать как составляющую педагогической культуры личности. Это предполагает осознание образовательных функций общества, стремление обеспечить их наилучшее осуществление в процессе совместной с детьми жизнедеятельности и через образовательные институты.

Поставив цель выяснить представления студентов педагогического вуза об обществе и отношениях с ним, мы провели опрос 168 человек в возрасте от 17 до 19 лет.

Анализ полученных ответов показал, что в целом представления о том, что делает человека членом общества, весьма расплывчаты: 33 человека назвали общение, 15 человек — сам факт жизни в обществе, 14 — необходимость соблюдать нормы поведения, 30 человек — нравственные качества личности. Вместе с тем такие значимые каналы связи, как вклад человека в общее дело, выполнение определенных обязанностей, назвали 8 и 5 человек соответственно.

Нет осознания общности исторической, культурной жизни, целей и интересов, вызывающих взаимодействие множества людей: только 91 из 168 человек указал взаимодействие как фактор объединения людей в общество.

Указания на наличие или отсутствие принуждения как силы, привязывающей человека к обществу, вызывает не только нежелание подчиняться требованиям других людей, но и признание возможности нарушать нормы поведения в обществе, в чем, на наш взгляд, проявляется стремление защитить себя. С этим стремлением мы связываем и негативное отношение к категории долга (наличие долга перед обществом отрицает 31 человек из 77 ответивших на этот вопрос). Отношение молодых людей к обществу можно оценить как отношение к некоей властной структуре, чуждой человеку.

Утверждая важность ощущения себя членом общества, 64 человека не смогли аргументировать это ощущение, из чего мы делаем вывод о недостаточном понимании значения общества в становлении личности человека как амбивалентного по природе своей существа. Наибольшее число пояснений связаны с желанием чувствовать свою нужность, полезность, востребованность (12), с необходимостью поддержки (2). Только в 30 ответах упоминаются возможность развития собственной личности, познания культуры.

Несоответствие ответов на вопросы о том, что дает человеку общество, что оно должно давать и что сами молодые люди ждут от него, подтверждает вывод о неопределенности представлений о функциях общества и его роли в жизни человека. Не ответили на эти вопросы 36 респондентов. Наибольшее число совпадений получили ответы об ожидании поддержки в жизни и деятельности — 28 человек, общения — 20, понимания —15, возможности развития — 12, обеспечения условий для достойной жизни ждут от общества 11 человек.

Общество не воспринимается как носитель определенной культуры и как основа для развития самого человека. Общественные ценности, образ жизни, этические нормы воспринимаются как обязательная, но навязываемая данность: «общество дает свои интересы, свои ценности, свой образ жизни».

Потребности быть принятыми обществом, понятыми им не подкрепляются перечнем качеств, призванных помогать выстраиванию продуктивных отношений в обществе: ожидая от общества терпимости, без которой такое принятие практически невозможно, только в 11 случаях ее называют среди необходимых личностных качеств, помогающих жить в обществе.

Стремясь уточнить представления об отношениях человека с обществом, мы задали вопросы о том, какое влияние оказали общество или другие люди на респондентов и оказывают ли они какое-либо влияние на других. На них ответили 77 человек. На вопрос о влиянии общества на себя не дали ответа 9, отрицают какое-либо влияние 5 человек. Остальные, не раскрывая смысла этого влияния, дали качественную оценку его: хорошее (28) и разное (49). На вопрос о своем влиянии на других людей 48 человек ответили положительно, изредка — 8, нет — 11, не дали ответа — 10.

Из этого вытекает вывод о том, что эффект взаимозаражения, взаимовлияния в обществе мало известен нашим респондентам, изучавшим, кстати, психологию.

На вопрос о необходимости подчинения требованиям других людей (из 97 ответивших на этот вопрос) утвердительно ответили 48 человек, отрицательно — 30, не дали ответа — 5, готовы подчиняться в отдельных случаях — 14. Пояснения касаются и характера этих требований: если они законны (1), разумны (5). То есть наблюдается определенная независимость, которая может быть следствием выработавшейся привычки противоборствовать всякому давлению, чтобы сохранить свое внутреннее «я». При этом 37 человек утверждают свою способность противостоять нажиму других людей, 7 оговорились, что не всегда, 26 не дали ответа, 7 ответили отрицательно.

На вопрос о правомерности принесения в жертву обществу своих собственных интересов утвердительно ответили — 25, 20 — считают это правомерным в отдельных случаях, отрицательно ответили 52 человека.

В связи с вопросом об условиях гармонии человека с обществом наибольшее число респондентов отметили, что это взаимопонимание (37), общение (21), взаимоуважение (9). Вместе с тем 16 человек затруднились с ответом, 2 утверждают невозможность этого. Кроме того, названы: терпимость (3), общность целей (2), способность к компромиссам (2), следование законам (1), умение отвечать за свои поступки (1), устойчивость психики (1).

В то же время на вопрос о готовности к жизни в обществе и к взаимодействию с другими людьми утвердительно ответил 81 респондент из 91; 6 высказали сомнение, 4 ответили отрицательно. Чтобы проверить адекватность этой самооценки и выяснить, в чем же состоит эта готовность, мы задали вопросы о том, какой опыт общественной жизни получен опрашиваемыми в детстве, о том, как оцениваются ими качества собственной личности, помогающие или мешающие успешной жизни в обществе.

В результате обнаружилось, что опыт общественной жизнедеятельности имеют только 53 человека: они назвали его источниками семью (18), общение с разными людьми (17), школьную жизнь назвали только 18 человек. Среди результатов этого опыта мы не нашли упоминаний об опыте взаимодействия с другими людьми или группами людей, хотя предполагаем, что он есть, но не осознается как таковой и значимый.

Более того, уроки общественной жизни научили «не быть белой вороной», никому не верить, быть готовыми отразить нападение (24).

Среди качеств, способствующих установлению благоприятных отношений с другими людьми, выдвинуты: доброта (19), дружелюбие (12), терпимость (11); коммуникативные способности — общительность (10), умение понимать других (14), отзывчивость, честность, открытость (11).

Умение идти на компромиссы и избегать конфликтов не превалирует у наших респондентов (они названы лишь в 5 случаях из 91), что подтверждается перечнем мешающих качеств: упрямство (5) и вспыльчивость (7), нетерпимость (5) и грубость (3).

Трудности в отношениях с другими испытывают 54 из 168 отвечавших. Они связываются самими респондентами с наличием комплексов (11), излишней гордостью (13) и излишней скромностью (14), замкнутостью (8), излишней доверчивостью (2), критичностью и прямотой (6) и т. п.

На вопрос о правах человека в обществе не дали ответа 28, «не знаю» сказали 32. Наиболее известным оказалось право на свободу слова (35), на собственное мнение (20), на жизнь (23), на образование (10). Об обязанностях не дали ответа 26 респондентов, признали свое незнание 6, отрицают наличие обязанностей перед обществом 12. В качестве обязанностей большим числом отвечавших названо подчинение законам и нормам поведения (75), принесение пользы — 49.

О смутности представлений о правах и обязанностях свидетельствуют ответы типа «быть лидером», «иметь паспорт», «слушать других», «следовать правилам», «уважать других» (о правах); не перебивать других, быть вежливым, быть интересным для людей (об обязанностях).

Ощущает свой долг перед людьми 61 из 168. Столько же респондентов (61) отрицают наличие долга перед другими и перед обществом в принципе, не дал ответа 31 человек. При этом объектом долга называются родители (80), учителя (13), друзья (3), люди вообще (2).

Таким образом, видно, что, несмотря на почти единодушное утверждение о готовности к жизни в обществе, наши респонденты не подтверждают этой готовности. Молодые люди не имеют четкого и полного представления о том, чем обеспечивается эта связь, не осознают своей имманентной неотделимости от общества. Они зачастую стремятся сохранять свою индивидуальность за счет внешней независимости от требований, от обязанностей. Довольно слабы не только представления о своем месте в обществе, но и стремления определить это место и свою роль в нем. Все это говорит о том, что отношения с обществом и другими людьми не рефлексируются или чрезвычайно редко рефлексируются, что и было подтверждено в итоговой беседе. Можно говорить о том, что культура общественной жизни не стала неотъемлемой частью культуры личности значительной части молодых людей. Тем более не являются они носителями педагогической культуры.

Все это требует переосмысления организации педагогического процесса и всей жизнедеятельности в вузе, создания в нем благоприятных условий для личностного развития и успешной социализации студентов, для развития у них способностей к взаимодействию и самоутверждению в обществе.

М. Н. Сенюкова, преподаватель,
Е. Н. Тарасенко, преподаватель,
Н. Р. Уланова, преподаватель
(г. Сыктывкар)

Проектная деятельность педагога в условиях реализации ФГОС СПО как механизм актуализации общих и профессиональных компетенций студентов

Федеральные государственные образовательные стандарты среднего профессионального образования требуют овладения студентами общими и профессиональными компетенциями. И если профессиональные компетенции мы сформируем через содержание обучения, то общие компетенции крайне редко можно сформировать через содержание, в основном через методы обучения. Значит, нам, педагогам, необходимо кардинально менять стиль работы, умело сочетая старые и инновационные методы обучения, и проектирование занимает в них особое место.

В техникуме почитаются традиции коми национальной кухни. Студенты посещают занятия студии кулинарного искусства, на которых они изучают быт и культуру коми народа, особенности национальной кухни, изучают и апробируют различные рецепты, посещают выставки кулинарного искусства. Знакомство с теоретическими источниками дало возможность укрепиться во мнении, что в национальной кухне скрыт характер, традиции, особенности нашего народа. Она, привычная, проверенная веками, является основой здорового питания. Очень важно вести работу по сохранению и пропаганде национальной кухни как части материальной культуры коми народа, при этом улучшая потребительские свойства изделий за счет новых технологических решений.

Актуальность продвижения и развития блюд коми национальной кухни связана и с решением Правительства Республики Коми продвигать регион на туристическом рынке. Гастрономия является значимым ресурсом территории, способствует усилению туристской привлекательности территории.

В Республике Коми прекрасно вписываются в концепцию продвижения местных продуктов национальные рыбные пироги — черинянь, шаньги с разными начинками. Они вполне могли бы стать альтернативой иностранному фастфуду и послужить основой для создания гастрономического бренда региона наряду с рыбой и олениной.

В свете сказанного очень актуальным является участие студентов техникума в разработке и продвижении модели гастрономического бренда Республики Коми.

Цель — создание экспозиции коми национальной выпечки, создающей значимое восприятие изделий гастрономического бренда РК.

Задачи:

1. Изучить особенности коми национальной выпечки и определить состав изделий для продвижения гастрономического бренда.

2. Изучить технологию создания бренда.

3. Создать на основе использования культурных традиций экспозицию коми национальной выпечки для проведения брендинговых мероприятий.

Объект — традиционные выпечные изделия коми национальной кухни.

Предмет — культурные традиции создания здорового питания коми кухни.

1. *Изучение особенностей кухни коми* показало, что для коми народа характерна еда из зерновых культур, и прежде всего ржи. Различается хлеб «тупысь», выпеченный из ржаной муки на поду, и «ярушник», приготовленный из ячменной муки. Древние коми-зыряне перемалывали зерно на муку на ручных мельницах (изки), но мука выходила грубого помола. Она шла на выпечку хлеба (нянь).

Выпечка коми была самой разнообразной — блины, оладьи, колобки, но особенно почитаемы коми были пироги с рыбой (черинянь) и шаньги с кашей. Конечно, в качестве начинок у коми использовались и другие продукты — ягоды, грибы, капуста, творог и многое другое. В муку (пызь) коми добавляли листья рябины и малины, толченые солому и травы. Таким образом, пища в Коми была натуральной, экологичной, простой в приготовлении. Ее можно отнести к категории пищевых продуктов, определяемых понятием «здоровое питание».

Идея здорового питания, связанная с использованием биоресурсов девственной природы Севера, легла в основу идеи создания гастрономического бренда РК.

Для создания гастрономического бренда РК определены две группы изделий коми национальной выпечки, соответствующих критерию «здоровое питание»:

— мучные кондитерские изделия (9 изделий);

— коми фастфуд (3 изделия).

2. *Изучение технологии создания бренда* показало, что разработка бренда предполагает проведение исследований, определение позиции, разработку идентичности (ассоциаций) бренда, разработку атрибутов бренда (фирменного стиля) и осуществление маркетинговых коммуникаций.

При создании модели гастрономического бренда РК студентами и педагогами техникума большое значение придавалось разработке ассоциаций бренда. *Ассоциации бренда* — чувства и мысли, возникающие у потребителя при контакте с брендом.

Для развития желательных ассоциаций бренда было принято решение создать экспозицию коми национальной выпечки «Войвывса озырлун (дары Севера)», представленную двумя видами изделий:

— самим товаром, выложенным на витрине;

— таким элементом маркетинговых коммуникаций, как демонстрационная модель «Аслыслун муса (самобытная, уникальная земля)», представляющая собой мир символов, мифов и легенд народа коми, его понятия о мироздании и отражающая в символическом виде идею здорового питания.

3. *Создание экспозиции коми национальной выпечки* осуществлялось студентами и мастерами производственного обучения техникума с использованием современного технологического оборудования Учебного центра профессиональных квалификаций.

Художественное оформление трехъярусной демонстрационной модели и символы, используемые в создании модели, отражают представления древнего человека коми о структуре мира, который имеет три уровня: верхний, средний и нижний миры, которым соответствуют сфера человека (общество), сфера леса (природа) и сфера духов.

Основной ее особенностью является принадлежность к так называемому пермскому звериному стилю — яркому и своеобразному явлению в истории духовной культуры коми, лежащему в основе традиционного национального искусства и исторического мировоззрения коми. Это многочисленные изображения различных животных — уток, медведей, лосей, оленей. Такая модель мироздания отражена в фольклоре коми народа, в частности в мифе об утке-чож.

Сложная трехъярусная модель и миф о создании мира у коми в маркетинговых коммуникациях логично сопровождается традиционной музыкой народа коми, максимально приближенной к языческим финно-угорским музыкальным истокам. Презентация экспозиции и дегустация шанег сопровождается демонстрацией различных атрибутов бренда (логотип, упаковка, запах и т. д.).

Созданная студентами и мастерами производственного обучения демонстрационная модель, включенная в маркетинговую коммуникацию, и опыт ее реализации в различных мероприятиях позволяют сделать вывод о востребованности нашего творческого продукта и возможности участия техникума в проведении мероприятий городского, регионального и российского уровня в целях развития внутреннего и въездного туризма, обеспечения знакомства с особенностями коми национальной кухни, самобытной культурой и традициями коми народа.

Список литературы

1. Моор М. В. Проектная методика обучения как средство активизации познавательной деятельности студентов / М. В. Моор // Среднее профессиональное образование. — 2012. — № 4.— С. 92.

2. Морева Н. А. Технологии профессионального обучения : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н. А. Морева. — М. : Академия, 2005. — 432 с.

3. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования : учеб. пособие для студ. педвузов и системы повышения квалификации пед. кадров / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева, А. Е. Петров. — М. : Академия, 2005. — 272 с.

О. Ю. Сергеева, к. пед. н., доцент
(г. Чебоксары)

Традиции православной педагогики и культуры как основа духовно-нравственного воспитания молодежи

В XXI веке для России и народов русского мира важными стали не только вопросы научно-технического, экономического и социального развития, но и, прежде всего, состояния духовной сферы. Успешное решение практических проблем зависит от того, как они вписываются в духовные параметры самобытной цивилизации, которую собой представляет Россия и весь русский мир. Модернизация страны должна быть соединена с обращением к нашему вечному духовному наследию, к истокам той силы, которая сделала наше Отечество великой державой.

В основе мировоззрения многих поколений россиян лежали евангельские идеалы добра, правды, милосердия, сострадания и любви. Поэтому главным средством восстановления духовного, нравственного, интеллектуального потенциала народа в настоящее время должна стать возрождающаяся система духовно-нравственного воспитания на основе традиционной православной культуры, духовных богатств православия.

Обратимся к опыту православной педагогики, святоотеческой традиции воспитания добродетелей, «воспитания сердца», духовного воспитания, заключенных в трудах отцов Церкви.

Из сборника «Цветник духовный» — рукописи библиотеки Спасо-Преображенского женского монастыря г. Чебоксары: «Образовать один только ум юноши, но не исправить развращенного сердца, это значит дать острый меч в руки искусного злодея... гибкий, развитый ум безбожника — это бич для человечества» [5].

Иоанн Лествичник: «...Духовное сокровище, приобретаемое с трудом, прочнее полученного без труда... Душа, пребывающая среди трудов и добродетелей, без возношения приносит духовный плод. Все доброе связуется и содержится тремя добродетелями: верою, надеждою и любовью» [3].

Феофан Затворник: «Ваши дети всегда будут довольно богаты, если получат от вас хорошее воспитание, способное упорядочить их нравы и хорошо устроить их поведение. Итак, старайтесь не о том, чтобы сделать их богатыми, но о том, чтобы сделать их благочестивыми, владыками своих страстей, богатыми в добродетелях» [2].

Алексий II, Патриарх Московский и всея Руси: «Думаю, что возвращение сегодня к исконным духовным, нравственным традициям вселяет в нас оптимизм, открывает перед нами широчайшее поле деятельности. История обязательно спросит нас: как мы использовали это время, благоприятное для того, чтобы возродить и духовность, и нравственность на земле. Смысл жизни человека в его личном совершенстве, чтобы с годами он становился лучше, добрее, сеял вечное, доброе в сердце окружающих людей» [1].

Таким образом, даже небольшое соприкосновение со святоотеческой литературой приобщает нас к традициям духовно-нравственного воспитания, формирования духовной культуры, раскрывает цели и задачи православной педагогики.

Можно выделить следующие черты в творениях создателей православной педагогики, которые легли в основу духовно-нравственного воспитания:

— опора на абсолютные истины, неподверженные идеологическим колебаниям;

— обращение к целостному человеку — его разуму, воле, чувствам, к его уму, сердцу, душе;

— показ разнообразных путей и форм духовной жизни, методики самоуглубления и самопознания личности;

— умение строить диалог с самим собой, другими людьми, миром в целом на основе христианских ценностей, наполнять свой внутренний мир новыми смыслами и целями;

— возрождение традиции педагогического диалога на основе общих ценностей и идеалов учителя и ученика.

Святоотеческая литература — это «педагогика души». Творения отцов церкви помогают нам понять тончайшие состояния человеческой души, найти наиболее верные методы духовно-нравственного воспитания современной учащейся молодежи. Это богатейший потенциал, способствующий формированию духовно-нравственной культуры.

Обращение к опыту святоотеческой литературы в настоящее время особенно актуально, так как общество и государство остро нуждаются в образовательных моделях, которые смогут создать духовно-нравственные компоненты в содержании образования и воспитания новых поколений россиян.

«Мы свои на своей земле» — такова общая идея проектов, которые, на наш взгляд, должны способствовать приобщению студенческой молодежи к традициям духовной культуры Отечества, воспитывать духовно богатую, ответственную личность.

Проекты включают в себя:

1) просветительские экскурсии по духовным центрам городов Чувашии, которые позволяют прикоснуться к сакральной истории малой родины;

2) поисково-исследовательскую работу, помогающую открыть для себя окружающее культурное пространство;

3) знакомство со святынями, история обретения которых раскрывает связь малых городов республики с историческими и культурными событиями государства Российского;

4) знакомство с жизнедеятельностью земляков, которые внесли весомый вклад в научные и культурные достижения нашего Отечества.

Неформальное общение с «живой историей» никого не оставляет равнодушным, проникает в глубины сознания, позволяет физически ощущать связь времен. Люди, которые знают, чувствуют, видят свои святыни, ощущают сакральную силу своей земли, — это свои люди на своей земле, они ее душа и плоть, в отличие от тех, кто внеисторичен, кто просто функционирует.

Хозяевами земли Русской в историческом и духовном смысле всегда считались святые, праведники, защитники, строители, труженики.

«Труды на благо» — это еще один проект, в основе которого лежит стремление приобщиться к православным традициям милосердия, то есть безвозмездной помощи монастырям и храмам. Примером тому может служить волонтерская работа студентов строительного факультета ЧПИ «МГМУ» в Тихвинском Богородицком женском монастыре города Цивильска.

«Такие труды на благо» вызывают чувство сопричастности к истории и культуре Отечества, желание помочь ее восстановлению, а не только сформировать профессиональные навыки. Ведь возрождение храмов и монастырей в России — это деятельность по обретению новых смыслов, нового уровня духовности, национального самосознания, понимания новых исторических задач. Одним из высших критериев системы духовно-нравственных ценностей личности Патриарх Московский и всея Руси Кирилл считает способность и готовность человека к милосердию, и мы вполне разделяем эту точку зрения.

«...Милосердием созидаются и упрочаются невидимые, но жизненно необходимые связи, соединяющие людей, исцеляются и облагораживаются человеческие взаимоотношения, восстанавливается утраченное нравственное единство народа» [4].

Нельзя научиться любви, не постигая красоты окружающего пространства, своей малой родины. Эти идеи легли в основу проекта «Семантика духовного пространства города Чебоксары». Проект предполагал творческое осмысление культурно-исторического и духовного наследия, которое получило современное поколение горожан от своих предшественников. Центральным действием проекта стала выставка «Мой город — древний и вечно молодой» в Чувашском государственном художественном музее.

Цель проекта — активизация интереса студенческой молодежи к духовному пространству города посредством искусства; стремление изобразительными средствами сформировать чувство гордости за своих предшественников, создававших это культурное и духовное пространство; чувство патриотизма, национального самосознания, чувство ответственности за культурно-историческое наследие, которое нас окружает.

Непосредственное участие студенческой молодежи в творческих культурно-исторических проектах помогает более глубокому вхождению в пространства культуры, самоидентификации себя как носителя российской православной культуры, помогает обрести ценности и смысл жизни, способствует формированию личности будущего специалиста как «человека культуры».

Воспитание и образование нового тысячелетия остро нуждаются в выработке технологий развития личности, основанных на культурологическом подходе. Фундаментом для формирования саморазвивающейся личности должно стать культурное наследие человечества, ценности отечественной культуры, духовные и эстетические идеалы православия. Как показывает наш педагогический опыт, действенным средством духовного наследия, понимания отечественной культуры, формирования системы духовно-нравственных ценностей стало применение рефлексивных методов познания:

— метода погружения в тексты святоотеческого наследия;

— метода «вживания в культурную среду» посредством знакомства с нравами, обычаями, традициями народа, общения с живыми носителями культурных традиций;

— метода погружения в мир нравственно-эстетических категорий: Веры — Надежды — Любви — Софии, лежавших в основе российского менталитета, нравственной культурной традиции, формирующих ценности внутреннего мира личности;

— метода символического видения — то есть восприятия образа реального мира через христианскую символику, языки древнерусского искусства.

Использование данных методов позволяет учащейся молодежи приобщаться к духовным ценностям отечественной культуры, развивает творческий потенциал личности, реализуемый в исследовательских и проектных работах, формирует основы духовно-нравственной культуры.

Мы считаем, что будущее за технологиями воспитания и образования, в основе которых лежит триада Истина — Добро — Красота.

Список литературы

1. Алексий II, Патриарх Московский и всея Руси // Сб. избр. тр. — М. : Планета, 1991. — 192 с.

2. Епископ Феофан Затворник (Вышинский). Путь ко спасению. Начертания христианского нравоучения : часть III / Епископ Феофан. — М., 1899. — 360 с.

3. Игумен Иоанн (Синайский). Лествица / Игумен Иоанн. — Греция : Издание монастыря Параклита, 1990. — 382 с.

4. Митрополит Смоленский и Калининградский Кирилл. Слово пастыря / Митрополит Кирилл. — М. : Издательский Совет РПЦ, 2005. — 263 с.

5. Цветник духовный. Назидательные мысли и добрые советы из творений мужей мудрых и святых // Сборник рукописей : издание Афонского Русского Пантелеймонова монастыря, 1889. — 489 с.

Р. К. Серёжникова, д. пед. н., профессор, действ. чл. АПСН (г. Биробиджан)

Моделирование содержания взаимодействия семьи и школы как субъекта воспитания

В соответствии с концепцией Л. С. Выготского, личность проявляется и формируется во взаимодействии человека с окружающим миром, в осуществляемой ею деятельности и поведении [2, с. 322]. Становление человека как социального существа происходит в результате влияния трех жизненных составляющих: семьи, школы, окружающей среды — на внутренние силы развития личности. В связи с этим возникает необходимость пересмотра и совершенствования форм интеграции усилий семьи и школы, направленных на обеспечение благоприятных социально-педагогических условий для формирования и развития личности подростка. При этом, несмотря на негативные процессы и тенденции, такие как пьянство, наркомания, курение, недооценка роли семьи в жизни общества, ее материальное и духовное обнищание, недостаточная подготовка молодых семей к воспитанию детей, слабая осведомленность родителей относительно современных приоритетов подрастающего поколения, семья остается основным институтом национального воспитания, оказывающим существенное влияние на жизнедеятельность людей.

По мнению Л. С. Выготского, «воспитание никогда не начинается на пустом месте, не выковываются совершенно новые реакции, не осуществляется первый толчок. Напротив, всегда исходят из уже готовых и данных форм поведения и говорят об их изменении, стремятся к замене, но не к созданию абсолютно нового» [3, с. 121]. С учетом сказанного можно констатировать, что взаимодействие в семье носит во многом субъективный, личностный характер. А ее субъектность в воспитании выражается в выборе конкретных форм реализации общения, в особенностях психического взаимодействия (взаимопонимания, сопереживания, эмоционально насыщенных взаимоотношений и др.).

В условиях формирования концептуально новой национальной семейной политики, которая бы способствовала внедрению целостной системы мероприятий, направленных на повышение воспитательного потенциала семьи, становится приоритетной роль партнерства семьи и школы в обеспечении благоприятных условий для социального становления личности. К сожалению, сегодня взаимодействие школы и семьи приобретает в основ-

ном формы неравного партнерства, где педагог выступает лидером, обладающим правом диктовать направленность, содержание и формы бесед с представителями семей. Такой характер взаимодействия нельзя признать современным и продуктивным. Взаимодействие семьи и школы заключается в том, чтобы совместными усилиями добиться настоящего взаимопонимания, без которого невозможно рассчитывать на полноценное обеспечение социально-педагогических условий для социального становления детей, подростков. Различаются несколько форм партнерства. Активное партнерство определяется добровольным участием семей в жизнедеятельности школы, положительной реакцией на педагогические замечания и советы касательно уровня воспитанности детей, подростков, осознанием родителями потребности в овладении педагогическими знаниями, положительным примером родителей и гуманистическими взаимоотношениями на уровне «ученик — родители — учителя», что проявляется в субъектности семьи. Конструктивное партнерство указывает на то, что семья не отказывается от участия в жизнедеятельности школы, но не проявляет при этом субъектности; родители принимают во внимание педагогические замечания и советы, но не всегда адекватно на них реагируют; родители посещают формы повышения своей педагогической культуры по требованию классного руководителя; пример родителей не имеет высокой ценности для жизненного опыта ребенка; редко, но возникают недоразумения между участниками учебно-воспитательного процесса. Пассивное партнерство отличается отсутствием у родителей интереса к школьным делам, равнодушным отношением семьи к педагогическим замечаниям и советам, отсутствием положительного родительского примера и доброжелательной атмосферы в отношениях с детьми взрослых членов семьи. Деструктивное партнерство имеет признаки отчуждения родителей от школы, агрессивного отношения к педагогическим советам, а тем более к замечаниям, негативного примера для ребенка, негативной семейной атмосферы.

Субъектность — важная характеристика воспитательной среды: содержание воспитательной среды обязательно должно осознаваться родителями и ребенком субъективно, а проявляться в субъектности. Поскольку то, что для одного человека воспринимается как среда взаимодействия, служит ценностью, пределом, имеет определенные очертания, границы, для другого — бесформенное «нечто», невоспринимаемое и незначимое, то есть взаимодействием, средой не являющееся. Именно поэтому в семье может быть эффективным воспитание дошкольника, младшего школьника, подростка.

Проблемы совместной работы образовательного учреждения с семьей и педагогического образования родителей нашли освещение в исследованиях Ю. Азарова, Е. Арнаутовой, Т. Бабаевой, В. Дубровой, Р. Серёжниковой, А. Спиваковской, М. Стельмахович и др. [6]. По мнению ученых, для успешного решения задач социализации родителям необходим высокий уровень компетентности в вопросах воспитания. Важно развивать у них

стремление воспринимать общение с ребенком как средство, способствующее собственному духовному и эмоциональному росту.

В настоящее время разрабатываются новые подходы к сотрудничеству с родителями, которые базируются на взаимосвязи двух систем — образовательного учреждения и семьи, сообществе семьи и образовательного учреждения (Л. Кларина). Сущность данного подхода состоит в объединении усилий образовательных учреждений и семьи для развития личности как детей, так и взрослых с учетом интересов и особенностей каждого члена сообщества, его прав и обязанностей [7].

Так, при непосредственном участии автора и под его руководством разработано моделирование содержания взаимодействия семьи и школы как субъекта воспитания.

Исследования, проводимые под руководством автора, построены на принципах, учитывающих специфику самой семьи, ее структуру и потребности (Р. Серёжникова, «Домашний театр как средство гуманизации родительско-детских взаимоотношений в нуклеарной однодетной семье»; И. Гайдамака, «Формирование этической культуры родителей младшего школьника средствами общения с учителем»; С. Вертыло, «Формирование социокультурного опыта младших школьников в условиях воспитывающей среды семьи и школы»; С. Костенко, «Педагогические условия формирования нравственного поведения подростков в семье»).

Исследование Р. Серёжниковой представляет интерес в связи с тем, что автором изучалась семья как субъект воспитания в контексте досуговой деятельности. Результат проведенной работы: разработана система реализации проектного подхода к моделированию содержания досуговой деятельности семьи как субъекта воспитания [6]. «Домашний театр» рассматривается как совокупность театрализованных игр с использованием разнообразных видов театра, доступных для постановки в домашних условиях, например кукольного, теневого, театра петрушки, а также игр-драматизаций и семейных праздников.

Работа И. Гайдамаки посвящена весьма актуальной проблеме — повышению этической культуры родителей. Исследователь выделяет этико-педагогическую компетентность родителей, их отношение к воспитательной деятельности и — саму эту деятельность, педагогические способности, мастерство, умение сочетать родительскую любовь к детям с высокой требовательностью к ним. Автором разработано моделирование структуры содержания школьно-семейного воспитания как субъекта этической культуры. Программа работы с семьей, включающая организацию цикла родительских собраний по проблеме «Семья и проблемы воспитания: традиции и современность», встречи родителей в клубе «Взаимодействие», дискуссии и тренинги в рамках «Школы общения», способствовала не только информированию родителей об особенностях воспитания и взаимодействия в семье, но и повышению уровня этической культуры родителей [4].

Исследование С. Вертыло посвящено выявлению специфических педагогических условий формирования социокультурного опыта младших школьников в семейном микросоциуме [1]. В работе осуществлена попытка создания воспитывающей среды семьи и школы как субъекта социализации. Программа включала следующие задания: популяризация системы психолого-педагогических знаний относительно формирования социокультурного опыта младших школьников; включение родителей в систему внеучебной воспитательной деятельности; содействие приобретению умений и навыков досуговой семейной деятельности. Как показывают результаты исследования, чем выше уровень педагогической культуры родителей, тем активнее и успешнее их педагогическая деятельность, взаимодействие с ребенком.

В исследовании С. Костенко изучались проблемы нравственного воспитания подростков в семье — воспитания уважения к старшим, культуры поведения, коллективизма, послушания и т. п. [5]. Выявлялись типичные трудности, испытываемые родителями, наиболее существенные факторы, влияющие на формирование нравственных качеств у ребенка в семье. Во время встреч в «Школе нравственного развития» подростки и родители не только усваивали правила и нормы поведения, учились анализировать и культивировать в себе необходимые качества, но и участвовали в театрализованных действиях по мотивам сказок «Сказки Феи Вежливости, или Уроки вежливости». В результате клубной деятельности были созданы благоприятные условия формирования готовности подростков к нравственному поступку. Также позитивное влияние на формирование нравственного поведения у подростков имело взаимодействие родителей и детей в клубе «Гармония», участие родителей в «уроках доброты». Деятельность клуба «Гармония» способствовала формированию готовности родителей общаться с подростками на уровне нравственно-культурного взаимодействия с использованием в качестве образца разнообразных исторических материалов, украинского фольклора, сказок.

Итак, активное партнерство зависит от построения взаимоотношений между родителями, учителями и руководством школы с учетом принципа толерантности и эмпатии. Сам по себе служебный статус классного руководителя или директора школы в настоящее время имеет весьма несущественное психологическое значение. Только глубокое знание психологических возрастных особенностей становления личности каждого ребенка, тактичность, применение индивидуального подхода при общении с родителями способствуют эффективности решения совместных проблем.

Список литературы

1. Вертыло С. В. Социально-педагогическая характеристика воспитывающей среды семьи и школы / С. В. Вертыло // Педагогический альманах : сб. науч. тр. Южноукраинского регионального ин-та последипломного образования педагогич. кадров. — Херсон : РИПО, 2010. — С. 230–240.

2. Выготский Л. С. История развития высших психических функций : Глава пятнадцатая. Заключение. Дальнейшие пути исследования. Развитие личности и

мировоззрения ребенка (1931 г.) / Л. С. Выготский // Собр. соч. : в 6 т. Т. 3. Проблемы развития психики. — М. : Педагогика, 1983. — С. 314–328.

3. Выготский Л. С. Педология подростка (1930–1931 гг.) / Л. С. Выготский ; под ред. Д. Б. Эльконина // Собр. соч. : в 6 т. Т. 4. Детская психология. — М. : Педагогика, 1984. — С. 5–242.

4. Гайдамака И. Г. Педагогическое общение как средство формирования этической культуры родителей / И. Г. Гайдамака // Научные труды. Серия «Педагогика, психология и социология» : сб. науч. тр. — Вып. 1 / Донецкий национальный технический университет. — Донецк, 2007. — С. 286–292.

5. Костенко С. Е. Педагогические условия формирования нравственного поведения подростков в семье : автореф. дис. ... канд. пед. наук / С. Е. Костенко. — Луганск, 2013. — 20 с.

6. Серёжникова Р. К. «Домашний театр» как средство гуманизации воспитательного процесса в нуклеарной однодетной семье : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Р. К. Серёжникова. — М., 1995. — 18 с.

7. Серёжникова Р. К. Прогностическая модель школы жизнетворчества личности, или акмеологическая школа / Р. К. Серёжникова, Л. А. Павлова // Компетентностный подход в образовании : коллективная монография / отв. ред. А. Ю. Нагорнова. — Ульяновск : Зебра, 2016. — С. 104–117.

В. Г. Сидоров, д. философ. н., профессор
(г. Краснодар)

Девиационные особенности процесса модернизации отечественного образования

Задача модернизации нашей страны невозможна без экономики, которая опиралась бы на современные технологии, предпосылкой которых является наука и органически связанная с ней система образования, особенно высшего. Однако современная отечественная система образования такова, что имеющиеся образовательные учреждения перестали быть адекватными новым рыночным общественным отношениям. А приоритеты информационного общества требуют более качественного и высокого уровня учебного процесса во всех его проявлениях. Поэтому модернизация системы образования является обязательным условием будущего России, условием сохранения ее интеллектуального потенциала с ее богатыми образовательными и культурными традициями. Однако такая модернизация представляет собой, вообще говоря, «догоняющую модернизацию», цели и перспективы которой уже определены сложившимся мировым экономическим и социальным порядком. Поэтому вхождение в глобальный контекст означает своеобразную девиацию — переориентацию образования на потребности уже существующего международного рынка труда, в рамках которого выпускники отечественной образовательной системы могли бы иметь возможность находить свою трудовую реализацию как внутри, так и за пределами нашей страны [1].

Возникший в Европе Болонский процесс был направлен на создание единого общеевропейского образовательного пространства с более качественным обучением. К этому процессу присоединилась и Россия, которая, погружаясь в информационную цивилизацию, вынуждена реформировать существующую систему образования, делая ее адекватной современным потребностям мирового технологического развития.

Но, как показывает опыт такого реформирования, на наш взгляд, возникают две явно выраженные девиационные тенденции. Одна заключается в том, что для удовлетворения потребностей современного производства образование должно иметь такую структуру, когда становится возможным вложение средств в те образовательные направления, которые способны дать максимальную профессиональную отдачу, то есть в специальности, программы и курсы, которые непосредственно востребованы на экономическом и технологическом рынке труда. Но в этом случае образовательный процесс приобретает явно выраженную коммерческую направленность, по сути дела, превращая студентов в покупателей определенных интеллектуальных услуг на рынке образования.

Такая тенденция противоречит гуманистическому требованию равенства образовательных возможностей всех членов общества как требования формирования культурной и духовно-творческой личности. Ведь с точки зрения работодателя вполне достаточно, чтобы образовательный уровень работника был бы минимально адекватным для выполнения определенных производственных или управленческих функций. Но с гуманистической точки зрения, наоборот, образовательный уровень каждого члена общества должен максимально полно раскрывать его личностное начало как умение быть самим собой, быть ответственным за себя, создавать свою собственную жизнь, наполняя ее свободой и творчеством. Эти тенденции определяют существо тех перемен, которые обусловливают разнообразный спектр проводимых преобразований. Рассмотрим некоторые из них.

Бесспорным в наши дни стал факт, что государственного бюджета не достаточно для содержания всех учебных заведений. Еще в 90-е годы государство позволило высшим учебным заведениям вести коммерческую деятельность. И наряду с «бюджетными» студентами появились «договорные» — коммерческие. За прошедшие годы вузы прирастали филиалами, появились и новые институты и академии, число студентов в целом выросло на порядок. Такая экономическая стратегия в сфере образования хотя и обеспечила дополнительные источники финансирования, но серьезно обострила другие проблемы. Ныне, когда усилилось влияние государства, появилась потребность в наведении порядка в сфере образования, тем более что часть вузов остается на бюджетной основе, а часть отпускается на «вольные хлеба». И каков вырисовывается вариант «коммерческой автономии», с которой, по существу, будет связано большинство российских вузов?

На наш взгляд, здесь актуальной становится проблема взаимоотношения педагога и студента. Возможно ли, чтобы в центре учебного процесса оказывался ученик, который легко ориентируется в программном обеспечении занятия, лекции или семинара, а функция преподавателя сводилась бы лишь к «прослеживанию» за выполнением технологии учебного освоения знаний? Подобного рода педагогическая и дидактическая проблематика приобретает большую актуальность, о чем свидетельствует большая литература дидактического, методического и педагогического характера [2].

Вместе с этим необходимо отказаться и от привычного взаимоотношения между студентом и преподавателем, когда студент предстает, так сказать, сосудом, который «мудрые» преподаватели наполняют нужными и важными, с их точки зрения, знаниями. В новой структуре эти взаимоотношения оказываются иными. Здесь студент — клиент, а с другой стороны — тот, кто берется за «оказание образовательных услуг», — вуз, в лице профессорско-преподавательского состава. Понятно, чем больше клиентов, тем лучше вузу, тем выше зарплата преподавателей. При всей, на первый взгляд, привлекательности подобных либерально-рыночных отношений, думается, что в них кроются серьезные ухудшения, способные привести к масштабному кризису всей образовательной системы.

Рассмотрим, например, такой фактор, как «число студентов». Несомненно, для финансов вуза, чем больше принятых студентов, тем, безусловно, лучше. Но остается неизменным аудиторный фонд, снимаются санитарно-гигиенические нормативы. От скученности спасением становятся многочисленные прогулы. Иначе, погоня за количеством неизбежно приводит к появлению и росту маргиналов, от которых страдают и нормальные студенты, и преподаватели.

Не лучшими становятся и образовательные требования. Ведь студент — прежде всего клиент, который платит за оказанные услуги. И если предъявить ему слишком высокие требования, то он может найти и более снисходительного исполнителя. Так что из заявленных программ на данный курс будут выбираться те, которые требуют меньшего напряжения, в то же время принося те же кредиты, очки или баллы. Постепенно такому же упрощению будут подвергаться и обязательные курсы, поскольку неявным дидактическим принципом становится известное положение «клиент всегда прав».

И что же в итоге? Дипломированная масса таких посредственных выпускников начинает принимать решения и исполнение проектов федерального и регионального уровня. Конечно, подобного рода негативные последствия скажутся не сразу, но они будут неизбежными и губительными по результатам. Поэтому либерально-рыночная модель образовательных отношений вряд ли может рассматриваться как перспективная модель проводимой модернизации образовательной системы.

Качественно другой моделью выступает структура образовательного процесса, так сказать, «вертикального» взаимоотношения преподавате-

ля и студента. Здесь предполагается, что именно студент обязан принять «правила игры», то есть подтягиваться до существующего в данном вузе уровня преподавания, что гарантирует подготовку высококвалифицированных кадров, конкурентоспособных как на рынке труда, так и на государственной службе. На наш взгляд, такая структура более соответствует гуманистическому пониманию образования, то есть как системы свободного образования с равными возможностями по отношению к рынку труда. В этом случае социальная справедливость достигается равенством возможностей, что может быть реализовано через широкие инвестиции в образование, которое должно проходить через всю жизнь любого члена общества, выступая в виде системы различных общеобразовательных и профессиональных структур подготовки и переподготовки.

Именно тогда образование становится частью национальной культуры, частью, которая органически соотносится с внутренними и внешнеполитическими факторами, с экономическими возможностями и организационными ресурсами в своей реализации. Результатом такой образовательной и воспитательной стратегии может стать личность с ориентацией не только на социальный успех и материальное благополучие, но и на творческое познание. Заметим, что как в том, так и в другом случае сохраняется принцип «соответствия прав и обязанностей», поскольку трудоустройство и работа становится главной социальной функцией каждого индивида, эффективность которой определяет его общественное положение и материальное благосостояние. И если в первом случае бюджетные затраты минимальны, а количество выпускаемых студентов растет, то во втором — наоборот, бюджетные расходы будут расти, но не пропорционально количеству выпускников.

Таким образом, в ходе модернизации образовательного процесса обучение и воспитание превращаются в своеобразную «педагогическую реальность», выступающую как совокупность разнообразных взаимодействующих социальных факторов, таких как государство, бизнес, общественность, которые по-разному влияют на формирование и становление личности. При этом ассигнования на образование — это вложения в человека, которые способны дать исключительные результаты, поскольку без образования наука невозможна. Лишь образованное, технически грамотное население, к какой бы национальной культуре оно ни принадлежало, способно жить и работать в мире высоких технологий. Ведь только за счет постановки образования, которое опиралось на адекватное финансирование, ряд современных стран сумели провести модернизацию своей экономики в сравнительно короткие исторические сроки, выйдя на передовые технологические рубежи.

Список литературы

1. Федорова В. Г. Модернизация «другой» Европы / В. Г. Федорова. — М., 2005.
2. Цивилизация, наука, образование : сб. статей. — М., 2007.

А. М. Сидорова, учитель
(г. Козловка, Чувашская Республика)

Программа «Коррекция поведения дезадаптированных подростков»

Глобальные перемены, происходящие сегодня в России, ведут к перестройке психологии человека, его взглядов, убеждений, привычек, нравственных ценностей и социальных ролей. Среди детей подросткового возраста велик процент тех, кто проявляет конфликтность, недисциплинированность и неумение владеть собой. В особенностях их трудновоспитуемости кроются истоки алкоголизма, наркомании, нравственной деградации, правонарушений, преступности, постоянную тенденцию к увеличению имеет социальное сиротство. Поэтому основной задачей решения данной проблемы становятся меры по предупреждению девиации, профилактика и, при необходимости, психолого-педагогическая коррекция.

Предлагаемая программа ориентирована на наиболее сложных подростков, относящихся по своим социальным и психологическим характеристикам к группе риска, и рассчитана на три года.

Цель программы: коррекция девиантного поведения подростков, психологическая и социальная адаптация девиантов.

Задачи программы:

— диагностировать социальную ситуацию в микросреде;

— оказывать посильную социальную помощь учащимся и их родителям;

— пропагандировать здоровый образ жизни, способствовать формированию негативного отношения к социальным порокам;

— уменьшить количество детей, состоящих на учете в ПДН, КДН, ВШУ;

— повысить уровень воспитательно-профилактической работы с подростками;

— активизировать разъяснительную работу среди учащихся и родителей по вопросам правопорядка;

— развить систему организованного досуга детей и подростков с асоциальным поведением.

Ожидаемый результат

Действенность выработанной программы; сокращение негативных явлений среди детей и подростков; увеличение числа детей и подростков, ведущих здоровый образ жизни; уменьшение факторов риска возникновения девиации среди детей и подростков; наличие навыков решения жизненных проблем, поиска, восприятия и оказания социальной поддержки в сложных жизненных ситуациях; наличие навыков принятия ответственности за собственное по-

ведение, эффективного общения; снижение роста правонарушений и преступлений среди детей и подростков; уменьшение количества неблагополучных семей; снижение доли учащихся, состоящих на ВШУ, на учете в ПДН и КДН; повышение доли учащихся, занятых дополнительным образованием.

Риски

Недостаточная согласованность между структурами, призванными реализовать программу; нежелание родителей изменить жизненную ситуацию; незаинтересованность учащихся с девиантным поведением в ведении ЗОЖ.

Принципы реализации программы

Дифференцированность, аксиологичность, многоаспектность, последовательность, преемственность, законность, партнерство, целостность, саморазвитие.

Мероприятия по реализации программы

Ключевые компоненты	Формы работы	Сроки	Ответственные
Этап 1. Диагностическая работа с учащимися и их семьями			
Целенаправленная работа по диагностике детей, поступающих в школу	Изучение документов, личных дел, беседы с родителями и детьми	Сентябрь — октябрь; апрель — июнь	Зам. директора по ВР, социальный педагог, психолог, классные руководители
2. Изучение детей и составление социального паспорта семьи с целью пролонгированной работы	Сбор материалов, выявление первоочередных задач воспитания и обучения, наблюдение, тестирование	Август — ноябрь	Классные руководители, психолог, социальный педагог, родители
3. Адаптация школьников 1, 5, 10-х классов	Индивидуальные беседы со школьниками, их родителями, приобщение учащихся к творческим делам класса, запись в кружки и секции, то есть формирование детского коллектива, проведение педсоветов	Сентябрь — декабрь	Завуч, зам. директора по ВР, классные руководители, учителя
4. Изучение личности каждого ребенка и выявление среди них учащихся, требующих особого внимания педагогического коллектива школы	Коллективные школьные и классные мероприятия, родительские собрания, родительские дни, малые педсоветы	В течение учебного года	Классные руководители и учителя, психологи, зам. директора по ВР, социальный педагог, вожатая, совет по профилактике

Ключевые компоненты	Формы работы	Сроки	Ответственные
5. Установление неуспешности детей в различных видах деятельности	Тестирование, анкетирование, наблюдения, беседы	В течение учебного года	Психологи, социальный педагог, совет по профилактике
Этап 2. Коррекционная работа с учащимися			
1. Коррекционная работа с учащимися группы риска	Организация свободного времени, отдыха в каникулы, специальные формы поощрения и наказания, раскрытие потенциала личности ребенка в ходе бесед, тренингов	В течение учебного года	Психолог, социальный педагог, вожатая, классные руководители
2. Работа по формированию потребности в ведении здорового образа жизни	Классные часы, лекции, спортивные секции и соревнования, экскурсии, проведение дней здоровья, организация активного общественно полезного зимнего и летнего отдыха. Вовлечение волонтерской группы в профориентационную работу по формированию здорового образа жизни у подростков, склонных к девиациям	В течение учебного года	Зам. директора по ВР, вожатая, классные руководители, учителя, социальный педагог, руководители группы волонтеров
3. Профориентационная работа со школьниками с целью поиска своего места в жизни и смысла жизни	Работа дискуссионного клуба, круглые столы, проектная деятельность, научные кружки, конференции, предметные олимпиады, интеллектуальные марафоны, конкурсы, презентации, встречи с интересными людьми	В течение учебного года	Зам. директора по учебной работе, учителя, кураторы профильных классов
4. Правовое воспитание учащихся	Классные часы, лекции, беседы с представителями межведомственных и общественных организаций, конференции, уроки обществоведения	В течение учебного года	Учителя обществознания и ОБЖ, представители ПДН ОВД, ГИБДД, наркологического кабинета

Ключевые компоненты	Формы работы	Сроки	Ответственные
5. Просветительская работа среди учащихся о негативном влиянии ПАВ, табакокурения на организм человека	Лекции, беседы в малых группах и индивидуальные. Работа волонтеров школы	В течение учебного года	Учителя биологии, химии, ОБЖ, представители наркологического кабинета, руководители группы волонтеров
Этап 3. Медико-психологическое и правовое просвещение классных руководителей и учителей-предметников			
Учебно-просветительская работа среди учителей, классных руководителей в области негативного влияния ПАВ, табакокурения на организм человека, психологической и правовой помощи подростку	Лектории, семинары, малые педсоветы, психолого-педагогические консилиумы	В течение учебного года	Администрация школы при сотрудничестве с межведомственными государственными и общественными организациями
Этап 4. Работа с родительской общественностью			
1. Выявление семей, нуждающихся в психологической и социальной поддержке	Анкетирование, тестирование, наблюдение, родительские дни, беседы	В течение учебного года	Зам. директора по ВР, совет по профилактике, психолог, социальный педагог, школьный родительский комитет
2. Учебно-просветительская деятельность среди родителей	Лекции, семинары, родительские собрания, беседы	В течение учебного года	Межведомственные и общественные организации, социальный педагог, психолог, зам. директора по ВР
Этап 5. Подведение итогов программы			
Подведение итогов профилактической работы всего педагогического коллектива, рассмотрение предложений, рекомендаций по данной проблеме	Круглый стол, конференция, семинар, педсовет	Апрель — май	Администрация школы, психолог, социальный педагог

Перспективы развития программы

Программа коррекции дезадаптированных подростков находится в состоянии постоянного совершенствования. В связи с этим приоритетами работы школы будут:

- **по взаимодействию с учащимися:**

— повышение социальной активности учащихся через интеграцию учебного и воспитательного процессов, широкое внедрение современных технологий в работу школы;

— создание единой информационной базы об учащихся и их семьях;

— учет профильной подготовки учащихся старших классов в профилактической работе школы;

— создание адаптивной воспитательной среды для разных категорий учащихся;

— усиление взаимодействия с партнерами школы по профилактической и воспитательной работе;

- **по кадровому составу:**

— эффективное использование системы повышения квалификации педагогических, административных кадров;

— повышение качества работы методического объединения классных руководителей в ходе обсуждения разных проблем в профилактической работе;

— отработка новых моделей здоровьесберегающих технологий;

— изучение, обобщение и внедрение методов работы опытных педагогов;

— унификация документооборота по воспитательной и профилактической работе школы на основе федеральных, муниципальных законов, программ и методических рекомендаций;

- **по работе с родительской общественностью:**

— систематическое проведение психолого-педагогического лектория для родителей учащихся школы с привлечением соответствующих специалистов в этой области;

— организация единого непрерывного педагогического взаимодействия родитель — ученик — учитель.

Список литературы

1. Змановская Е. В. Девиантология (психология отклоняющегося поведения) / Е. В. Змановская. — М. : Академия, 2008. — 288 с.

2. Кащенко В. П. Педагогическая коррекция: Исправление недостатков характера у детей и подростков / В. П. Кащенко. — М. : Педагогика, 1994. — 387 с.

3. Семеко А. А. Работа с детьми группы риска / А. А. Семеко // Социальная педагогика в России. — 2008. — Вып. 6.

4. Шишковец Т. А. Справочник социального педагога / Т. А. Шишковец. — М. : ВАКО, 2005. — 208 с. Серия «Педагогика. Психология. Управление».

Ю. Н. Синицын, д. пед. н., доцент
(г. Краснодар)

Имплицитный и эксплицитный подходы в теории и практике воспитания (на примере формирования жизнедеятельностных функций как компонентов здоровья учащихся)

Педагогическая теория решения образовательных задач, обусловленных формированием жизнедеятельностных функций как компонентов здоровья учащихся, — феномен совсем молодой и не устоявшийся. Недостаточная определенность научной трактовки ключевой категории «здоровье» вносит значительные затруднения в приведение выстраиваемых теоретических конструкций к единой методологической базе процесса педагогического обеспечения здоровья школьников.

Качество здоровья можно представить как ценностную зависимость, имеющую определенные детерминанты. Каждый детерминант обусловлен формированием жизнедеятельностных функций, становлением личного образа жизни учащегося, участием в решении образовательных проблем здоровья. Выход из этих зависимостей в закономерности при разработке педагогической теории претерпел противоречивые истолкования ее смысла. В связи с этим потребовалось прибегнуть к анализу противоречий, возникших в *имплицитных и эксплицитных подходах* при научном познании и в образовании.

Современная педагогическая гносеология (В. И. Гинецинский [3, с. 150–154], Г. Б. Корнетов [6] и др.) утверждает, что любое знание, особенно экзистенционального направления, представляет собой информацию, характеризующуюся селективностью, упорядоченностью, методом (способом) ее получения. Оно всегда оформлено в соответствии с определенным критерием, имеет социальную значимость и признается определенным социальным субъектом. В зависимости от названных критериев такое знание разделяется некоторыми исследователями на два типа по уровню его функционирования — на *обыденное знание повседневной практики* и *специализированное*, относящееся к области науки, в рамках которой, согласно М. Полани [7, с. 38], может выделяться конструкт личностного знания.

В целом различие имплицитного и эксплицитного знания можно охарактеризовать в терминах следующих антиномичных пар: «скрытый — открытый», «выраженный косвенно — выраженный прямо», «многозначный — определенный». Концептуальные различения, близкие к границам имплицитного и эксплицитного знания, присутствуют в разных научных направлениях. Соответственно по-разному трактуется и проблема, связан-

ная с различением данных типов знания, которые не всегда фиксируются терминами «имплицитный» и «эксплицитный».

Эксплицитным определялось то знание, которое в разной степени полно и содержательно человек может выразить в словах, в то время как к имплицитному знанию относилась способность действовать интуитивно в поисковом режиме. Имплицитные теории не являются публичными и официальными, они функционируют на уровне идеальных конструкций, присутствующих в сознании отдельных людей и в значительной мере определяющих их научные стратегии и повседневное поведение.

Эксплицитное знание функционирует как производное, проверенное на чужом опыте, конвенциональное, официально признаваемое. В таком преломлении В. И. Гинецинским [3] рассматривается педагогическое знание, которое имеет свои особенности, связанные со спецификой его представленности в менталитете людей, осуществляющих образовательную деятельность, и в педагогической науке. По мнению В. И. Гинецинского, знания, участвующие в формировании нового научного содержания, относятся к функционирующим на имплицитном уровне. Имплицитное знание участвует в формировании содержания образования, поскольку отражает наиболее актуальные тенденции, присущие современному этапу развития педагогической науки, то есть отражается на формах функционирования знания эксплицитного уровня в самых различных его вариантах.

Наличие личностного конструкта в эксплицитном (конвенциональном, признанном научными сообществами) знании, обнаруженное М. Полани, признается современной педагогической феноменологией и герменевтикой (И. Д. Демакова, О. В. Заславская, Л. М. Лузина, Н. М. Смирнова) как потенциальная возможность для педагогически организованного перевода содержащейся в изучаемом знании информации с уровня заучивания на уровень порождения лично значимого смысла (О. В. Заславская [4, с. 34–44]), своего рода преобразования обезличенного знания «в личностно-уникальные дискурсы» (Н. М. Смирнова [8, с. 6]).

В то же время наличие подобного личностного конструкта отмечается И. С. Коном и в так называемых имплицитных концепциях личности [5, с. 78–81], отражающих обыденное знание повседневной практики народной педагогики (этнопедагогики).

Именно в период функционирования имплицитного научного знания возникают первые подходы к разработке эксплицитной методологии образовательной проблемы здоровья учащихся. В этом противопоставлении типов знания нет взаимоисключения, поскольку современная постнеклассическая гносеология полагает допустимым использование интуитивных открытий как обязательного компонента знания имплицитного для построения научных (эксплицитных), в том числе и педагогических теорий (В. Г. Буданов [2], Н. М. Смирнова [9, с. 6–10] и др.).

Эти подходы, преломленные в современных отечественных теориях личностно ориентированного образования, опираются на методологическую установку, регулирующую понимание обеспечения здоровья учащихся в образовательном процессе как систему обучения и воспитания с позиций самоорганизации, изложенной в режиме декларирования приверженности авторов постнеклассической парадигме познания. Но в качестве эксплицитного, то есть общепризнанного, регулятива, нормирующего построение не только теоретического знания, но и его прикладных экстраполяций, как правило, имплицитно используется классическая методология естественнонаучного познания. По этой причине *ведущим методологическим регулятивом обоих подходов выступает неявная ориентация на самопознание, воплощающая авторитарный классический подход в образовании.*

Вместе с тем, отмечая, что новые цели образования (развитие духовно-нравственных основ личности, ответственности за происходящее, компетентности, стремления и способности к саморазвитию и т. д.) не могут быть достигнуты в дискретной системе отдельными периодами, формами, институтами обучения и воспитания, многие исследователи предлагают либо организационно-педагогические (институциональные, структурно-творческие), либо технологические (процессуальные) подходы к решению содержательных проблем образования.

Как отмечает В. П. Борисенков, культурологическая концепция образования выступает в качестве несущей конструкции всей работы по модернизации содержания образования в школе [1, с. 4]. Регулятивы культурологической концепции личностно ориентированного образования (Е. В. Бондаревская) устанавливают другие нормы для становления содержательных убеждений, базирующихся на порожденном лично человеком смысле; опыта, приобретаемого в процессе самоактуализации и самореализации собственных сил; субъектности как внутренней, смысловой, то есть содержательной, активности личности. Многие ученые считают это направление исследований перспективным.

Главный смысл новых подходов состоит в достижении понимания субъектами образования образовательных задач улучшения здоровья и повышения активности, обеспечения стремления к самоизменению самого учащегося. Но методологическое регулирование целеполагания, разработки принципов, построения содержания изучаемых знаний и определяемых этими категориями технологий, к сожалению, не обеспечивает решения возникшей образовательной проблемы здоровья учащихся.

Другой методологической особенностью подходов к разработке личностно ориентированной системы, обеспечивающей решение образовательных проблем здоровья учащихся, выступает *смещение акцента со структурно-институционального на ее содержательный компонент.*

Новая парадигма педагогики смещает центр проблем с формирования знаний, умений и навыков на целостное развитие личности. В этих усло-

виях возрастает социальная и педагогическая значимость сохранения здоровья ребенка в процессе образовательной деятельности, определяющая в дальнейшем полноту реализации его жизненных целей и смыслов.

Список литературы

1. Борисенков В. П. Вызовы современной эпохи и приоритетные задачи педагогической науки / В. П. Борисенков // Педагогика. — 2004. — № 1.
2. Буданов В. Г. Концепция естественно-научного образования гуманитариев: эволюционно-синергетический подход / В. Г. Буданов // Высшее образование в России. — 1994. — № 4.
3. Гинецинский В. И. Знание как категория педагогики: опыт педагогической когитологии / В. И. Гинецинский. — Л., 1989.
4. Заславская О. В. Учебный процесс и воспитательная система школы / О. В. Заславская // Методология, теория и практика воспитательных систем: поиск продолжается. — М., 1996.
5. Кон И. С. Проблема имплицитной теории личности в этнокультурных исследованиях / И. С. Кон. — Ереван, 1978.
6. Корнетов Г. Б. Цивилизационный подход к изучению всемирного историко-педагогического процесса / Г. Б. Корнетов. — М., 1994.
7. Полани М. Личностное знание / М. Полани. — М., 1985.
8. Смирнова Н. М. Современная ситуация в социальном познании / Н. М. Смирнова // Методология, теория и практика воспитательных систем: поиск продолжается. — М., 1996.
9. Смирнова Н. М. От социальной метафизики к феноменологии «естественной установки» : монография / Н. М. Смирнова. — М., 1997.

Е. В. Смирнов, к. философ. н., доцент,
Д. С. Миргородский, к. ист. н., докторант
(г. Балашиха)

Государственность и философия образования: исторический и социально-философский аспект

В настоящее время развернулась острая политической борьба и дискуссии по вопросу о судьбах российской государственности, форме власти. В тысячелетней истории Отечества эта проблема является важнейшей. В процессе своего развития российская государственность прошла путь от примитивных форм в виде княжеской администрации до образования единого государства и создания высшей формы феодального государства — абсолютной монархии, переживших затем кризис и крушение. Государственный строй России складывался в результате освоения традиций Древней Руси, Византии, Золотой Орды, а также под влиянием теорий и политико-государственной практики стран Запада и Востока. Проблема становления и развития государственности исследуется в многочисленных трудах историков как прошлого, так и настоящего времени.

Суровость климатических условий Восточной Европы, оторванность от центров античной цивилизации задерживали и замедляли процесс складывания государства у восточных славян. Оно формировалось в результате сложного взаимодействия внутренних и внешних факторов, что и позволило ему появиться, имея под собой лишь общинную основу. Одной из особенностей древнерусского государства было то, что с самого своего начала оно было многоэтническим по составу. В дальнейшем это будет способствовать тому, что главными силами, обеспечивающими внутреннее единство, станут государство и православная религия. Образование государства имело важное историческое значение для восточных славян. Оно создавало благоприятные условия для развития земледелия, ремесел, внешней торговли, влияло и на формирование социальной структуры. Например, выполнение властных функций в более поздний период способствовало превращению князей и бояр в землевладельцев.

В условиях слабых экономических связей между землями, отдаленности областей от Киева сохранялась значительная автономия территорий от центральной власти. Местные бояре, став собственниками земельных владений — вотчин, являлись подлинными выразителями и защитниками местных интересов, с которыми вынужден был считаться великий князь киевский.

Местная автономия еще более усиливается в период удельного княжения, когда складывается новая форма государственно-политической организации древнерусского общества — своеобразная федерация земель под номинальной эгидой великого киевского князя. Возникает новая властная структура — совет князей, где киевский князь становится только первым среди равных.

Власть великого киевского князя ограничивалась не только его ближайшим боярским советом, зависимостью от старшей дружины и автономией земель-уделов, но и сохранявшейся традицией народоправства, которое в условиях государства трансформировалось в вечевое начало. Поэтому киевский князь не был самодержавным государем-правителем.

Государственный строй древнерусских княжеств в XI–XII веках представлял собой неустойчивое равновесие между двумя элементами государственной власти: монархическим, в лице князя, и демократическим, в лице народного собрания, или веча старших волостных городов. Власть князя не была абсолютной, она везде была ограничена потенциально или фактически властью веча. Но власть веча (везде, кроме Новгорода и Пскова) и вмешательство его в дела проявлялись только в случаях чрезвычайных, тогда как власть княжеская была постоянно и повседневно действующим органом управления.

Таким образом, политическая организация Древней Руси представляла собой сочетание и переплетение монархического, аристократического и демократического элементов управления.

Благодаря образованию государства формируется древнерусская культура, складывается единая идеологическая система общества. В рамках древнерусского государства происходит складывание единой древнерусской народности — основы трех восточнославянских народов: великорусского, украинского и белорусского.

Древнерусское государство в течение веков после своего возникновения отбивало «волны» кочевников, принимало удар на себя, обеспечивая тем самым благоприятные условия для развития европейской цивилизации. С другой стороны, Русь стала своеобразным мостом, через который совершался культурный и торговый обмен между Западом и Востоком.

Современное общество в начале третьего тысячелетия столкнулось с рядом проблем, от решения которых зависит не только будущее отдельных социальных групп, но и будущее всего человечества в целом. Среди них и экономические, и политические, и социальные, и экологические. Полагается, что все они всецело зависят от состояния, развития и функционирования современной системы образования. Что, в свою очередь, обусловлено тем смыслом и содержанием, которое вкладывается в понятие «образование» и определяет его цель. В соответствии с Федеральным законом от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» образование — это единый целенаправленный процесс воспитания и обучения, являющийся общественно значимым благом и осуществляемый в интересах человека, семьи, общества и государства, а также совокупность приобретаемых знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта деятельности и компетенции определенных объема и сложности в целях интеллектуального, духовно-нравственного, творческого, физического и (или) профессионального развития человека, удовлетворения его образовательных потребностей и интересов. Одновременно образование — одно из средств, которое, однако, более, чем какое-либо другое, служит гармоничному и подлинному развитию человека, цель которого заключается в том, чтобы покончить с нищетой, отторжением, непониманием, угнетением и войнами... [1, с. 32]. Образование — это любовь к детям, к молодежи, которых мы должны интегрировать в наше общество, найти для них достойное место в рамках системы образования, а также семьи, общины и всей нации [1, с. 32]. С одной стороны, образование заключает в себе все то, что человечество узнало о самом себе и окружающем мире. А с другой — образование — это образ будущего, как представляется, того, к которому мы стремимся, и с этой точки зрения система образования должна создавать этот образ в сознании людей. В таком понимании образование выполняет идеологическую функцию.

Манхейм в своей работе «Идеология и утопия» отмечает: «Планируемое общество будущего примет одну из двух возможных форм: либо это будет диктатура с правлением меньшинства, либо новая форма правления, которая, несмотря на сильную власть, будет демократиче-

ской. Если этот диагноз окажется верным, то все мы будем в одной лодке — Германия, Россия, Италия, Великобритания, Франция и США. Несмотря на все еще существующие значительные различия, мы движемся в одном и том же направлении к своего рода планируемому обществу, и вопрос заключается в том, будет ли планирование хорошим или плохим: возникнет оно на базе диктатуры или на основе демократического контроля» [2].

Любая идеология представляет собой образ будущего социального порядка и общественного устройства. Этот образ идеален, а потому в принципе недостижим, но от этого он не становится менее значимым. Он задает направление движения, и в этом его главный смысл. Так и образование на основе опыта, накопленного человечеством, призвано создавать в сознании людей образ будущего и тем самым указывать направление движения. Именно в этом и заключается мировоззренческая функция образования. По мере приближения к этому образу он будет меняться, оставаясь недостижимым идеалом. В соответствии с этой целью (образом будущего) должна развиваться и функционировать система образования. Современная система образования дает нам образ окружающей нас действительности, что во многом и служит накоплению проблем, топтанию на месте, а не их решению и развитию сообразно представлениям о будущем [3].

Причина современного общечеловеческого кризиса — отсутствие новых позитивных перспектив и новых научно осмысленных горизонтов в представлении человечества о своем будущем. Это обстоятельство создает противоречие — мир изменяется быстро, а темпы смыслообразования отстают от этих изменений. Это приводит к тому, что из мира стремительно уходит смысл.

Современное российское общество находится в состоянии ценностного кризиса, который связан, с одной стороны, с распадом прежней идеологической парадигмы и несформированностью новой, а с другой — с отсутствием у российского социума целостной культурной идентичности. Отсутствие в обществе единого смыслосоздающего мировоззренческого пространства препятствует выработке осмысленных коллективных действий, направленных на движение в сторону развития и приближения к выстраиваемому системой образования идеалу.

Наиболее опасный процесс, происходящий в настоящее время, заключается в том, что изменяется десятилетиями выстраиваемая иерархия ценностей. Ценности не исчезают, но деформируется их система, меняются приоритеты. А без иерархии ценностей человек не может выстраивать жизненные смыслы. Для каждого отдельного человека и общества в целом теряется смысл, потому что иерархия ценностей — это стержень, на который насаживаются прочие ориентиры. А нет смысла — не будет цели. Отсюда и множество проблем социального характера.

Список литературы

1. Делор Ж. Образование: необходимая утопия / Ж. Делор // Педагогика. — 1998. — №. 5.
2. Манхейм К. Идеология и утопия / К. Манхейм. — М., 1992.
3. Смирнов Е. В. Мировоззренческое образование и развитие военно-профессионального сознания офицерского корпуса: историко-педагогический аспект / Е. В. Смирнов, Д. С. Миргородский // Гуманитарный вестник. — 2015. — № 4 (35).

И. П. Смирнов, д. философ. н., профессор, чл.-корр. РАО (г. Москва)

Профессиональная ориентация: история ошибок

Более 100 лет назад известный русский педагог и ученый В. П. Вахтеров установил, что 73 % опрошенных работников выбрали профессию случайно. При этом 39 % указали причину — «либо по неимению средств, либо по отсутствии в данной местности соответствующих школ и учителей» [2]. За прошедший век ситуация практически не изменилась.

Недопустимые перекосы в структуре кадров подтверждает госпрограмма «Содействие занятости населения» (Постановление Правительства РФ от 15.04.2014 № 298). Потребность в квалифицированных рабочих кадрах оценивается в 76 % от общего спроса, осваивает такие профессии лишь 30 %. Выпускников с высшим образованием в 4,5 раза больше, а СПО — в 2 раза, НПО — в 6 раз меньше, чем требуется.

На фоне очевидного развития всех уровней образования профессиональная ориентация не только забыта как функция образования, она грозит исчезнуть как педагогический термин. Причина — в большом перечне концептуальных ошибок, история которых постоянно пополняется, в отсутствии научно-критического анализа стратегических решений в области образования.

Например, заявленный в настоящее время курс на укрупнение учреждений профессионального образования (создание опорных вузов, колледжей с численностью не менее 1000 студентов) объективно снижает возможности выбора профессии. Как и 100 лет назад, у В. П. Вахтерова, по мере их укрупнения возможности профессионального выбора будут все более ограничиваться «отсутствием в данной местности соответствующих школ». К тому же крупное не всегда эффективно, иначе в Европе 80 % занятых не работали бы на малых предприятиях.

Страсть к укрупнению — своеобразный «русский крест». Укрупняли сельскохозяйственное производство (20-е годы) путем коллективизации и ликвидации кулачества как класса. Укрупняли индустрию (30-е годы) путем удушения развивавшегося 130 лет кооперативного движения.

Позднее (60-е годы) укрупняли село путем ликвидации «неперспективных деревень». Итоги: исчезло 235 тыс. деревень, 70 % хозяйств стали убыточными, в 1963 году Россия впервые стала закупать зерно. Русский писатель Василий Белов назвал эту эпопею «преступлением против крестьянства». Сибирские ученые А. Аганбегян и Т. Заславская, обещавшие путем укрупнения поселенческой структуры приблизить село к городским стандартам, стали на этой волне известными академиками. Сегодня также немало желающих сделать себе в науке имя на развитии идеологии укрупнения учреждений профессионального образования путем самоликвидации «неперспективных вузов». Им можно посоветовать прежде почитать газеты за свой год рождения и понять, чем это кончится.

Еще один удар по профессиональной ориентации был нанесен политически мотивированной идеей «трудовой школы». Она родилась из марксистского «принципа соединения обучения с производительным трудом» и была развита В. Лениным как «идеал будущего общества» [5]. Одним из первых политический подряд по ее концептуальному обоснованию взял П. Блонский, изложив его в своей главной книге «Трудовая школа» (1919 год).

Принцип политехнизма был подменен формулой «Цель школы — производственное образование». «Та реформа, — писал П. Блонский, — которую производит "рабочая" или "трудовая" школа, сводится к замене класса мастерской, а уроков — работой... Подростка она рассматривает как подмастерье, и учитель-мастер постепенно занимает главное место в школе вместе с учителем учебных предметов» [1, с. 180]. Это он разработал схему распределения времени между мастерской, научными занятиями, литературно-художественными студиями и спортом в отношении 4:2:1:1, подчеркнув, что «речь идет не об усовершенствовании метода обучения современной школы, но о преобразовании всего школьного строя» [1, с. 215].

В данном контексте П. Блонский важен лишь как типовой пример раздвоения личности на стыке эпох, напоминающем наше время. Можно назвать десятки, сотни других ученых, также дрогнувших и обменявших педагогику на идеологию (А. Пинкевич, И. Демидов, Б. Комаровский, В. Струминский и др.). Вся педагогическая наука оказалась в роли политического подрядчика и послала образованию ложный ориентир, ломающий принцип политехнического образования и отвергающий основанную на нем профессиональную ориентацию.

Но и сегодня так и не пришло понимание того, что политехнизм — это не многоремесленность, не освоение ряда узких профессий, а знание и понимание действия общих механизмов рыночной экономики, организации современного производства и технологических принципов индустрии.

Совсем недавно, 23 декабря 2015 года, губернаторы регионов докладывали на заседании Госсовета, что в Томской области «завершается строительство третьей сельской школы, в которой реализуются образовательные программы агротехнологической направленности». А в Приморье эф-

фективной оказалась модель классов «Роснефти» [6]. Модным в России стало включение школ в структуру колледжей и вузов, где политехнизм уничтожается технологическим профилем учебного заведения. Таков уровень понимания профессиональной ориентации сегодня.

Одновременно с этим обсуждается предложение отказать в праве поступления в вуз без сдачи ЕГЭ выпускникам СПО при общем технологическом профиле обучения. Такое решение будет ошибочным.

Профессиональная ориентация в последнее время сползает в сторону сомнительной оценки престижности профессий по уровню зарплаты выпускников колледжей и вузов. В этом году впервые информацию о зарплатах выпускников включили в программу мониторинга эффективности вузов. Надо ли удивляться, что ориентированные на зарплату как достаточный приоритет российские студенты называют самыми привлекательными работодателями «Газпром», «Роснефть»... Отсюда вытекает и выбор будущего: не по профессии, а по отрасли, не по привлекательности и социальной значимости, а по зарплате. Так формируется новый механизм профориентации, измеряемый в рублях и не заглядывающий за порог текущего времени, где востребован главный навык — умение распределять нефтяную ренту.

Еще одна стратегическая ошибка связана с неверным толкованием провозглашенной ЮНЕСКО концепции непрерывного образования и выводимой из нее якобы неизбежной и многократной смены профессии. Но потребность обучаться всю жизнь не означает, что нельзя выбрать профессию на всю жизнь. Конфликт технологических инноваций с реальностью состоит не в отмирании профессий, а в наполнении их новым содержанием. Именно способность профессий бесконечно развиваться отрицает тезис об их отмирании и позволяет, используя классическую формулу, утверждать: профессии не исчезают и не появляются вновь, а только переходят из одного состояния в другое. Вот строки из доклада ЮНЕСКО: «В становящемся все более сложном мире, где каждому в течение жизни может потребоваться исполнять различные задачи, становится необходимым продолжать учебу всю жизнь» [3]. Здесь о смене профессии нет и речи.

Такова неполная история ошибок профессиональной ориентации. И неполный перечень «героев», по выражению А. Шопенгауэра, воздвигающих храм заблуждений, последующему разрушению которого хорошие умы и честные сердца должны иногда посвящать всю свою жизнь.

Современная школа продолжает просвещать, но не образовывать, готовить к жизни, но не к профессии. Сверхзадачей объявляется измеряемое ЕГЭ качество абстрактных знаний отдельных предметов, часто не пересекающихся с послешкольной реальностью.

Научно-педагогическое сообщество, однако, уже подвигается к мысли о приоритете профессиональной ориентации над аттестатом. Идет полезная дискуссия о возможности выдачи аттестата с двойками. Авторы манифеста «Гуманистическая педагогика: XXI век» определяют новую школу как «про-

странство личностного самоопределения» и предупреждают, что образование в ней «будет построено по принципу индивидуальных траекторий» [4].

Принятие «приоритета профессиональной ориентации» неизбежно поменяет предметную концепцию Единого государственного экзамена на профессионально ориентированную. За основу здесь можно было бы взять разработанную С. Н. Чистяковой и поддержанную ученым сообществом (Н. С. Пряжников, Н. Ф. Родичев, В. И. Блинов, И. С. Сергеев) концепцию «профессиональных проб», по результатам которых возможно выявление наилучшего образа «себя в профессии». Цикл «профессиональных проб» должен заменить ЕГЭ или по меньшей мере стать его основой.

Завершенный и глубоко осознанный профессиональный выбор выпускника важнее успешного аттестата и результатов ЕГЭ. Эффект профессиональной ориентации в конечном итоге должен проявиться в том, чтобы процесс самоопределения личности завершался в рамках общеобразовательной школы.

Список литературы

1. Блонский П. Избр. педагог. произведения / П. Блонский. — М. : Изд-во АПН РСФСР, 1961. — 696 с.
2. Вахтеров В. П. Основы новой педагогики / В. П. Вахтеров. — М. : Изд-во Товарищества Сытина, 1913. — С. 281.
3. Всемирный доклад ЮНЕСКО «К обществам знания». — Париж : Изд-во ЮНЕСКО, 2005. — С. 5–9.
4. Гуманистическая педагогика: XXI век // Новая газета. — 2015. — 12 октября.
5. Ленин В. И. // Полн. собр. соч. Т. 2. — 5-е изд. — С. 485.
6. Ориентиры школы будущего // Профессиональное образование. Столица. — 2016. — № 2. — С. 10–11.

И. И. Смирнова, учитель-логопед
(г. Малоярославец)

Особенности общения с детьми в семье

Был в древности один мудрец. У него было много последователей, многие у него учились. И вот как-то раз два его ученика поспорили между собой. Один утверждал, что сможет задать мудрецу такой вопрос, который поставит его в тупик. Второй сказал, что это невозможно.

Ранним утром первый ученик пошел в поле и поймал там прекрасную маленькую бабочку. Зажал ее в ладонях так, чтобы не было видно. Придумал он хитростью одолеть учителя: «Я спрошу у него, жива ли бабочка, что в моих ладонях. Если он скажет "нет", то я разожму ладони и она взлетит. Если же скажет "да", то я раздавлю ее и, открыв ладони, он увидит лишь ее безжизненное тельце. Так он попадет в неловкую ситуацию, а я выиграю спор».

Пришел к своему мудрецу-учителю ученик и в присутствии всех спросил его:

— Учитель, мертва или жива бабочка в моих ладонях?

— Все в твоих руках...

Порой в жизни нам кажется, что окружающие нас люди, происходящие события и прочее — все это либо черное, либо белое. Но реальный мир многоцветен. Учитесь видеть в людях и своей жизни нюансы, которые с такой легкостью могут все изменить для вас.

В чем нуждается ребенок? Смотреть на взрослого, видеть его улыбку, слышать его голос, ощущать его. Вы первые и самые важные учителя своего ребенка. Первая его школа — ваш дом — окажет огромное влияние на то, что он будет считать важным в жизни, на доминирование его системы ценностей. Сколько бы нам ни было лет, мы все равно постоянно обращаемся к опыту детства, к жизни в семье. Ведь так? Даже убеленный сединами ветеран продолжает ссылаться на «то, чему меня учили дома», «чему учила меня моя мать», «что мне показал отец». Малыш всему учится в общении со взрослыми. Это создает фон, который ведет к развитию речи, умению слушать и думать, подготавливает ребенка к вычленению смысла слов «годы чудес» — годы общения ребенка с родителями. Если еще два-три десятилетия назад ребенок развивался в основном в условиях малого или определенного конкретного социума — семьи, класса, ближайшего окружения, дворовых компаний, пионерской, комсомольской организаций, но всегда при ***четкой привязанности к конкретному взрослому,*** — то сегодня он поставлен в принципиально новую ситуацию — ситуацию разорванных связей, когда уже с дошкольного, младшего школьного возраста находится в огромном развернутом социальном пространстве, где на его сознание буквально давит хаотичный поток информации, идущей из телевизора, Интернета, ***перекрывая*** знания, получаемые от родителей, воспитателей, учителей, и открывая бесконечное поле для разного рода форм отношений, связей, действий. Причем эта информация, не имеющая структурно-содержательной логической связи, подаваемая не системно, а бисерно, ломано вписывается в жизнь ребенка, в процесс его развития.

Закладываемое в это время эмоциональное отношение к жизни, людям — конечно же, все это оставит неизгладимый отпечаток на всем дальнейшем поведении и образе мыслей человека. Поэтому мы, взрослые, должны радоваться детям, дарить им опыт человеческого общения через умение слушать, говорить.

Мы с вами должны стремиться к умению слушать другого, стремиться его понять. От того, как человек чувствует другого, может повлиять на него, не оскорбив и не вызвав агрессии, зависит его будущий успех в межличностном общении. Очень немногие умеют по-настоящему хорошо слушать других людей, быть восприимчивыми к нюансам в их поведении.

Нам требуется умение и усилие, чтобы одновременно и общаться, и наблюдать, и слушать.

Неменьшее значение имеют способности слушать и понимать самого себя, то есть осознавать свои чувства и действия в различные моменты общения с другими, и всему этому надо учиться. Умение не приходит к человеку само собой, оно приобретается ценой усилий, затраченных на обучение. Однако вы как первые учителя своего ребенка можете во многом помочь ему, если начнете прививать навыки общения уже сейчас.

Дети требуют не столько внимания-опеки, сколько внимания-интереса, который им можете дать только вы — их родители. В любом возрасте ребенок лишь «ищет» характерные для него способы отношения с окружающими, у него вырабатывается устойчивый личностный стиль и появляется представление о самом себе. При дефиците общения может возникнуть болезнь, которая называется госпитализмом. Общение приносит ребенку массу положительных радостных переживаний. Лишенный общения малыш впадает в тоску, личность его травмируется, и не только личность. Замедляется и искажается все психическое развитие. Если вы понимаете ребенка, реагируете на его неудачи или, наоборот, успехи; если помогаете ему избавиться от чего-то, что мешает ему; если его любят, разговаривают с ним и играют, то он понимает, что мир — это безопасное место, и он может доверять тем, кто ухаживает за ним. Если же его потребности не удовлетворяются, особенно потребность в общении с любящими взрослыми, он вырастает, испытывая недоверие ко всему миру. Такие виды общения, как улыбка и взгляд, увеличивают силу взаимного притяжения малыша и его родителей. Уже в младенчестве у детей формируется чувство доверия или недоверия к окружающему миру, к людям, вещам, явлениям, и при дефиците внимания, любви, ласки при жестком обращении у детей складывается недоверие, боязнь окружающих, формируется чувство отчужденности.

Доверие к ребенку, умение взрослого прощать малышу большие и малые прегрешения, поручение детям посильных трудовых задач, воспитание младших — вот истоки морали бескорыстия и доброты. По мере того как у ребят развиваются способности к совместным действиям и умения общаться, взаимодействие со сверстниками становится более стабильным и продолжительным. Успех среди партнеров по игре в немалой степени зависит от ощущения безопасности и удовлетворенности, которые знакомы детям по их общению с отцом и матерью. Для формирования положительных навыков общения необходимо развивать в детях эмоциональное восприятие, окружающие эмоции — одна из составляющих частей человеческой натуры. Они отражение индивидуальности человека, его внутреннего состояния (интерес, радость, удивление, стыд, страх...).

Если преобладает отдельная эмоция у ребенка, то это и определяет характер его поведения. Воспитание способно ослабить отрицательное эмоциональное восприятие у детей, а положительное, наоборот, усилить.

Точно известно: живое человеческое общение — это самое интересное на свете. Сначала мы видим и слышим человека, и лишь затем что-то понимаем. Будьте всегда внимательны ко всем проявлениям чувств и желаний собеседника. Это позволит не только общаться со взрослыми людьми, но и найти настоящих друзей в лице ваших малышей.

Активно подключайте выразительные мимические средства, помните, что ваши, мимика, пантомимика — первые помощники в общении.

Неумение правильно выражать свои чувства, скованность, неловкость или неадекватность мимики жестовой речи затрудняют общение детей между собой и со взрослыми. Непонимание другого часто становится причиной страха, отчужденности, враждебности. Возможность выражать свои чувства и мысли посредством мимики способна заменить нам обычную речь. Использование и постоянное развитие мимических средств позволит не только лучше понимать своего собеседника, но и привносить определенную живость в общение друг с другом. Необходимо мягко, но настойчиво воспитывать у ребенка культуру жеста. Жесты, а также интонации должны лишь эмоционально дополнять его речь. Это ласка, нежное прикосновение, выражение несогласия. Вам необходимо обеспечить своему ребенку наиболее благоприятные условия для общения с вами, а для этого запомните следующее: для ребенка вы являетесь образцом речи, поскольку дети учатся речевому общению, подражая, слушая, наблюдая за вами. Ваш ребенок будет говорить так, как его домашние. Вам наверняка приходилось слышать: «Да он разговаривает точь-в-точь как его отец!» Ребенок постоянно изучает то, что он наблюдает, и понимает гораздо больше, чем может сказать.

Речь ребенка успешнее всего развивается в атмосфере спокойствия, безопасности и любви, когда взрослые слушают его, общаются с ним, разговаривают, направляют внимание, читают ему. Вам принадлежит исключительно активная роль в обучении вашего малыша умению думать и говорить, но не менее активная роль в интеллектуальном, эмоциональном, речевом и коммуникативном развитии присуща самому ребенку.

Нужно обеспечить ребенку широкие возможности для использования всех пяти органов чувств , чтобы он мог видеть, слышать, трогать руками, пробовать на вкус, чувствовать различные элементы окружающего мира. Это позволит ему больше узнать о доме, местах, удаленных от него. По возможности нужно присоединиться к ребенку. Когда он смотрит телевизор, стараться узнать, что его интересует, обсуждать увиденное.

У каждого ребенка свой темперамент, свои потребности, интересы, симпатии и антипатии. Очень важно уважать его неповторимость, ставить для себя и для ребенка реальные цели.

Старайтесь, чтобы ребенок не чувствовал недостатка в любви и разнообразии впечатлений, но не терзайтесь, если вы не в состоянии выполнить все его просьбы и желания.

Нужно помнить, что дети больше всего любят учиться, даже больше, чем есть конфеты, но учение — это игра, которую нужно прекращать прежде, чем ребенок устанет от нее. Главное, чтобы у ребенка было постоянное ощущение «голода» из-за недостатка знаний. Процесс развития личности — это этап развития отношений между ребенком и взрослым, в первую очередь матерью. Ее материнская любовь вызывает у малыша ответное теплое чувство. Что может быть лучше, чем слова 4-летней девочки Гали: «Мама, ты меня любишь как свое сердце, а я люблю тебя как праздник».

Успехов вам!

Список литературы

1. Гиппенрейтер Ю. Б. Общаться с ребенком. КАК? / Ю. Б. Гиппенрейтер. — М. : АСТ ; Астрель, 2006.
2. Гиппенрейтер Ю. Б. Продолжаем общаться с ребенком. ТАК? / Ю. Б. Гиппенрейтер. — М. : АСТ ; Астрель, 2008.
3. Григорьева Т. Т. Основы конструктивного мышления / Т. Т. Григорьева, Л. В. Линская, Т. П. Усольцева. — Новосибирск : Изд-во Новосиб. ун-та, 1999.
4. Дереклеева Н. И. Новые родительские собрания : 1–4 классы / Н. И. Дереклеева. — М. : ВАКО, 2006.
5. Немов Р. С. Психология. Т. 1 / Р. С. Немов. — М. : Владос,1998.

С. В. Смирнова, к. пед. н.
(г. Сыктывкар)

Профилактика отклоняющегося и зависимого поведения школьников: четыре педагогических взгляда на проблему

Одной из острейших проблем, глобальным вызовом современности является педагогическая профилактика зависимого поведения детей, в том числе профилактика таких отклонений от нормы, как развитие экстремизма и терроризма в подростковой и молодежной среде. Возможно, именно по этой причине сегодня на первый план выдвигается запрос государства и общества о духовно-нравственном воспитании детей, на которое возлагается множество надежд и ожиданий, связанных со становлением «Национального воспитательного идеала» — высшей цели образования, абсолютного представления о современном человеке.

Почему молодежь выбирает путь экстремизма? Фашистскую идеологию и образ жизни? Вербуется в ИГИЛ и другие воинствующие группировки? На территории России проживает более 190 народов, которым легко внушить, что терпимость, толерантность — позиция слабого. Как происходит это внушение?

Причины возникновения отклоняющегося поведения и его различных форм могут быть весьма разнообразны, но их симптоматика не возникает в одночасье, что позволяет предположить, что у любого отклонения — глубоко идущие корни. Чаще всего отклонения от нормы начинаются незаметно и, как ни странно, с разрешения значимого взрослого.

Взгляд первый. *О виртуальной реальности.*

Один из поворотных моментов в жизни школьника наступает около 12 лет — возраст предощущения наступающей зрелости. Это начало обособления от внешнего мира, от которого предстоит отделиться, чтобы взглянуть на него со стороны. Как взять под свой воспитательный контроль стремление детей к независимости? Как искать вместе общие интересы, вовлекать детей в различные мероприятия и социальные проекты? В случае самостоятельного поиска подростком выхода внезапно одолевшим его силам можно наблюдать, что школьники начинают нездоровым образом увлекаться виртуальной реальностью и играми. Мир виртуальной реальности предельно прост и логичен, направлен на развитие так называемого «клипового мышления» по принципу «стимул — реакция». В реальном мире нет этой простоты, ее заменяет пробуждающаяся сила подростка, которую он не может без помощи значимого взрослого применить в реальном мире. Поэтому ребенок стремится туда, где он сам может творить свой мир и свою судьбу, пусть даже виртуальную. Можно заметить, насколько искажается реальность для играющего в компьютерную игру ребенка. (К примеру, ребенок кричит: «Из-за тебя! Меня! Убили!» — полностью идентифицируя себя со своим виртуальным героем.)

В настоящее время в педагогической среде активно говорится о том, что появилась и прогрессирует новая опасная болезнь — киберзависимость, или «синдром видеоигровой эпилепсии». Как мы можем воздействовать на такие ситуации зависимого поведения? Какими педагогическими средствами можем остановить ребенка, если с помощью взрослых виртуальные зависимости детей становятся глубже и изощреннее, поскольку родители стремятся приобретать своим детям более современный и продвинутый гаджет, поощряя тем самым развитие отклонений в психике при помощи погружения в виртуальный мир? В качестве альтернативы погоне за ультрасовременными устройствами, устаревающими каждый день, мы можем только показать ребенку, что реальный мир гораздо богаче, насыщеннее, глубже виртуального.

Таким образом, причина первая: детям неинтересен реальный мир. Но происходит это от его незнания (как ребенком, так и стимулирующим это незнание значимым взрослым). Задача взрослого — заинтересовать ребенка, включать его в опыт живого общения, рефлексивное отношение к различным ситуациям, в которых можно получить возможность научиться одному из важнейших навыков современной жизни — искусству договариваться друг с другом.

Взгляд второй. *О влиянии социальных групп* (по материалам «Википедии»).

В 1971 году американским психологом Филиппом Зимбардо был проведен Стэнфордский тюремный эксперимент. Он представлял собой психологическое исследование реакции человека на ограничение свободы и на влияние навязанной социальной роли. Добровольцы играли роли охранников и заключенных и жили в условной тюрьме, устроенной в подвале факультета психологии. Заключенные и охранники быстро приспособились к своим ролям, и, вопреки ожиданиям, стали возникать по-настоящему опасные ситуации. В каждом третьем охраннике обнаружились садистские наклонности, а заключенные были сильно морально травмированы.

Было обнаружено, что участники игры очень быстро вживаются в свои роли, надзиратели начинают испытывать садистские эмоции и намерения, а заключенные — депрессию и безнадежность. Хотя эксперимент был запланирован на две недели, он был прекращен досрочно, через шесть дней, по этическим соображениям.

Отсюда следует причина вторая: дети очень зависимы от их окружения. Мы транслируем нашим детям не только собственные модели поведения, но и поощряем через свободный и бесконтрольный доступ к СМИ различные недостойные «современные» поведенческие стереотипы. Здесь наша задача — давать исчерпывающую информацию о различных социальных группах, их действиях и последствиях. Проигрывать различные социальные роли. Обсуждать поведенческие особенности киногероев. Включаться в практическую работу по воспитанию терпимости к Другому.

Взгляд третий. *О подражании взрослым* (по материалам сайта http://www.infoniac.ru).

В начале 1960-х годов по инициативе психолога Альберта Бандура группа ученых решила выяснить, способны ли дети подражать агрессивному поведению взрослых людей. Для этого они использовали большого надувного клоуна, получившего имя Бобо, и сняли фильм, в котором «взрослая тетя» ругала, била молотком и пинала его. После этого видео было показано группе из 24 малышей дошкольного возраста (первая группа).

Вторая группа детей увидела обычное видео, без насилия, а третьей группе никакого видеосюжета не показали. После этого всех детей поочередно пускали в комнату, в которой находился клоун, молотки и игрушечные пистолеты, несмотря на то что ни в одном из видео не было никакого огнестрельного оружия.

В итоге дети из первой группы, которые видели «мучения» Бобо, сразу же «взялись за дело». Один малыш даже взял в руки пистолет, приставил его к клоуну и начал рассказывать надувной жертве о том, как он вышибет ему мозги. Дети из двух других групп не проявили даже никакого намека на насилие.

После проведения этого эксперимента Бандура рассказал о своих выводах научному сообществу, однако одобрения ему получить практически не удалось, потому как огромное количество скептиков высказывалось о том, что таким экспериментом доказать ничего нельзя, ведь резиновая игрушка для того и создана, чтобы ее пинали.

В ответ на эту критику психолог снял фильм, в котором происходили издевательства над живым Бобо. Потом все происходило по ранее известному сценарию. Дети повели себя аналогичным образом, даже еще усерднее били живого клоуна. Но в этот раз никто не решился оспаривать выводы Бандуры о том, что дети подражают взрослым и имитируют их поведение.

Таким образом, причина третья: дети подражают нам. Что бы мы ни говорили детям о том, как им следует или не следует вести себя, самое главное — не слова, а наш, взрослый, образец поведения. Поэтому наша задача — демонстрировать достойные образцы. И эти образцы мы транслируем только в совместной с детьми деятельности.

Взгляд четвертый. *О «детоводительстве»*.

Всем известно, что слово «педагогика» переводится с греческого как «детоводительство», то есть совместный путь учителя и ученика. Но что это означает в современном понимании?

Чтобы детская рука стала рукой великого пианиста, ребенку необходим взрослый. Все, что есть в каждом человеке, закладывается только взрослым, который находится рядом. Это случается и специально (при помощи педагогического целенаправленного воздействия), и непосредственно (это путь взаимодействия, который по праву считается наиболее эффективным).

Симон Соловейчик в книге «Педагогика для всех» задается вопросом: «Возможно, существует воспитание без воспитания? Меня никто не воспитывал... Родителям было не до меня. Мама — врач, отец — адвокат, и каждую ночь будили то маму, то отца — у кого-то беда... Может, эти звонки в дверь воспитывали?»

От того, что мы закладываем в детей, непосредственно зависит их будущее. Жестокий эксперимент французского императора Фридриха II, решившего выяснить, каков был «естественный» язык человека, лишний раз демонстрирует факт, что в ребенке будет развиваться только то, что мы в него будем закладывать. И чтобы ребенку стал интересен окружающий его мир, кто-то из взрослых должен этот мир для этого ребенка «открыть».

Таким образом, причина четвертая: дети нуждаются в водительстве. Дети чувствуют неискренность, нечестность и любое наше «пустое знание» еще до того, как мы произнесли пустые слова (нравоучения, морализаторство, вещание с высоких трибун). Сюда же относится и псевдознание, пример которого академик РАО Ш. А. Амонашвили на авторском семинаре привел перед многочисленными присутствующими в картине авторитарной педагогики: «Преподаватель единолично руководит педагогическим процессом с целью вырастить из неразвитых детей полноценных

личностей путем передачи доступной для них информации и обеспечением строгой, но справедливой проверки». Если быть честными, то можно признаться, что и в большом, и в малом «воз и ныне там». Поэтому здесь наша задача — говорить только то, во что мы верим, и учить поступать, как поступаем сами. Именно при таком подходе дети «присоединяются» к нам, зажигаются идеями и для себя открывают мир.

Педагогические причины развития отклоняющегося поведения детей и подростков не ограничиваются перечисленными взглядами. Поэтому и педагогических методов, технологий, приемов, задач в профилактической работе может быть большое количество.

Список литературы

1. Самые жестокие научные эксперименты над детьми [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://www.infoniac.ru/news/Samye-zhestokie-nauchnye-eksperimenty-nad-det-mi.html (дата обращения: 30.03.2016).

С. Ю. Темина, д. пед. н., доцент
(г. Москва)

Основные направления и возможности использования кейс-метода в воспитании молодого поколения

Методы и средства воспитания человека имеют глубокие исторические корни, применялись в том или ином виде еще на заре развития цивилизации, в первобытной общине. Это позволяет предположить, что в их основе лежат биологические паттерны произвольного вида высших животных способствовать передаче подрастающему поколению необходимой для поддержания возможности самой жизни информации, практических умений и навыков. Этологи описывают множество примеров использования простейших приемов воспитания старшими особями по отношению к младшим в различных сообществах млекопитающих (пример, показ, демонстрация практических действий, выражение одобрения или негодования посредством жестов, мимики, символические наказания и др.) [3–5].

Биологическая основа не разрушается под пластом времени, поэтому основные методы воспитания сохранились до нашего времени, в большей мере меняются отвечающие им формы и средства воспитания. Однако выработанные в ходе эволюции методы воспитания направлены и в основном затрагивают лишь внешние стороны человеческой личности — особенности поведения, коммуникации с другими, вследствие этого во многом перестают удовлетворять современных педагогов. Влияние на внутренний мир человека, его экзистенциальную сферу может осуществляться гораздо более тонкими инструментами, специфически человеческими. Они, веро-

ятно, впервые появились в культурах государств Древнего Востока, затем корректировались, видоизменялись, совершенствовались в античных цивилизациях Греции и Рима.

К такого рода способам влияния на внутренний мир человека, его мировоззрение, нравственную основу можно отнести вербальные методы, базирующиеся на постановке вопросов и поиске ответов, на выявлении и формулировке противоречий, проблем, дилемм. Высказывания восточных мудрецов, античных философов в сохранившихся до наших дней источниках представлены в вопросно-ответной форме, в виде бесед Учителя, духовного наставника и его учеников, последователей [1; 2]. Метод Сократа (метод сократических вопросов), метод проблемного изложения, эвристические методы имеют в своей основе античные идеи и техники ведения дискуссии, поиска решений сложных, нетривиальных проблем. Для владения этими методами нужен значительный уровень профессионализма, поэтому за тысячелетия они не утратили своей новизны, уникальности и вносят свежую струю в современную теорию и практику воспитания, до сих пор требуют значительного мастерства от педагогов и именуются инновационными.

Кейс-метод, по сути своей, относится к тому же виду проблемно-дискуссионных методов, которые содействуют Ученику (в самом широком смысле слова) в поиске истины, причем не столь важно, относится ли проблема исключительно к образовательной сфере или к области воспитательного влияния на моральную сферу личности.

Слово «кейс» в последнее время приобретает все большую популярность как в сфере науки и образования, так и в области политики, экономики, в СМИ и обиходной речи. «Кейс» в переводе с английского языка — случай, инцидент, некие фактические обстоятельства, связанные одной сюжетной линией. Кейс — это подробное описание конкретного случая, череды событий, приведших к возникновению достаточно сложной, неоднозначной проблемы в произвольной сфере профессиональной деятельности и (или) в области человеческих взаимоотношений.

Кейс-метод предполагает организацию дискуссии в учебной аудитории по обсуждению изложенных в кейсе проблем. Ходом дискуссии управляет преподаватель, предоставляя возможность каждому участнику обсуждения высказать свое мнение, изложить собственную позицию, предложить варианты разрешения рассматриваемой в кейсе проблемы. По итогам дискуссии группа отбирает предложения по разрешению проблемы, имеющие наибольшие шансы на успех и, соответственно, наименьшие риски [6].

Разрешение содержащейся в кейсе проблемы обычно весьма затруднительно, требует серьезных размышлений и усилий в поиске оптимального варианта выхода из создавшейся сложной ситуации. Обсуждение кейса в группе позволяет участникам услышать различные мнения, оценить правильность или, напротив, ложность приведенных аргументов, «плюсы» и «минусы» каждого из предложенных участниками дискуссий варианта.

Содержащиеся в кейсе детали, подробности позволяют целенаправленно осуществлять поиск обоснованных решений проблемы, базируясь на знаниях в соответствующих областях науки и практики.

К кейсам предъявляется ряд требований: они должны основываться на реальных событиях, то есть отвечать критерию достоверности, быть актуальными, содержать неочевидную проблему, имеющую альтернативные варианты решений. В кейсах обычно излагается ход развития проблемной ситуации, характеризуются основные участники и место событий, указываются причины, обстоятельства происходящего, приводятся действия, которые предпринимались для разрешения проблемы, и дается оценка их эффективности. Кейсы также могут содержать элементы рефлексивных рассуждений о сомнениях автора по поводу предпринятых для разрешения проблемы действий и его прогнозы дальнейшего развития ситуации.

В области образования в основном используются кейсы для подготовки студентов к их будущей профессиональной деятельности. В сфере воспитания они практически не применяются, и это лишает данную область весьма эффективных и тонких средств влияния на моральную сферу личности. Тем более что у кейсов есть исторические предшественники — притчи, философские и психологические труды, художественные произведения, содержащие моральные дилеммы.

Этические кейсы предполагают обсуждение педагогом, воспитателем, родителем каких-либо моральных проблем с воспитанниками. Они содержат краткую характеристику и описание действий одного или нескольких участников событий, которые приводят к возникновению моральных дилемм. Педагог знакомит воспитанников с содержанием кейса, а затем предлагает ответить на прилагаемые к кейсу вопросы и высказать свою точку зрения на решение поставленной в нем проблемы. Воспитатель при этом должен управлять ходом обсуждения кейса и инициировать обоснование детьми своего мнения.

В зависимости от содержания, глубины поставленной проблемы, формы изложения могут быть разработаны кейсы для детей и юношества от 3–4 до 18–20 лет. Кейсы для детей, в отличие от кейсов для взрослых, могут быть представлены в виде притчи, сказания, художественного повествования. Представляется необходимым как можно более раннее знакомство детей с существованием этических норм, принципов и запретов, проблемой морального выбора. От того, насколько ребенок осознает справедливость того или иного нравственного запрета и необходимость его безусловного исполнения, будет зависеть траектория его дальнейшего морального развития.

Особое значение в нравственном воспитании детей имеет инсценировка кейсов. Проигрывая с детьми различные спорные в этическом аспекте ситуации, воспитатель дает возможность им лучше, ярче, образнее представить описываемые события, их участников, себя на месте персонажей

кейса, глубже осознать суть поставленных в нем моральных дилемм. Сюжетные игры, основанные на этических кейсах, представляют собой своего рода упражнения в совершении морального выбора для детей. Систематическое обсуждение этических кейсов с детьми и подростками, проигрывание проблемных в аспекте морали ситуаций, просмотр фильмов с моральными дилеммами, доступными для понимания представителями данной возрастной группы, несомненно, будут способствовать моральному развитию взрослеющей личности.

Следует также заметить, что кроме работы с готовыми кейсами имеет смысл предложить учащимся старших классов или студентам вузов разработать собственный этический кейс. Эта работа может быть выполнена в виде проекта с последующим представлением результатов в группе и их обсуждением.

Кейсы в определенной мере содействуют решению такой сложной в теории и практике воспитания проблемы, как определение уровня воспитанности личности. Технология оценки уровня нравственной воспитанности, базирующаяся на кейс-методе, представляется более точной и объективной.

Таким образом, можно предложить несколько основных направлений реализации кейс-метода в воспитании:

— организация групповой дискуссии по обсуждению изложенной в кейсе моральной дилеммы;

— инсценировка конкретной проблемной ситуации, рассмотренной в кейсе;

— просмотр и анализ видеокейса с последующим обсуждением в группе;

— проведение исследования уровня нравственной воспитанности учащихся на основе кейс-метода;

— разработка детьми, подростками, юношами собственного этического кейса.

Список литературы

1. Дао дэ Цзин. Книга пути и благодати / пер. Ян Хин-шуна, Л. Померанцевой. — М. : Эксмо, 2009. — 400 с. — (Антология мудрости).

2. Конфуций. Суждения и беседы. — СПб. : Азбука-классика, 2007. — 224 с.

3. Коул М. Культурно-историческая психология: наука будущего / М. Коул. — М. : Когито-Центр ; ИП РАН, 1997. — С. 181–187.

4. Крученкова Е. П. Материнское поведение млекопитающих / Е. П. Крученкова. – М. : Красанд, 2009. — 208 с.

5. Мак-Фарленд Д. Поведение животных: Психобиология, этология и эволюция / Д. Мак-Фарленд. — М. : Мир, 1988. — 520 с.

6. Темина С. Ю. Кейс-метод в педагогическом образовании / С. Ю. Темина, И. П. Андриади. – М. : Изд-во Моск. психол.-соц. ун-та, 2014. — 202 с.

Е. И. Тихомирова, д. пед. н., профессор
(г. Самара)

Проблемы совершенствования практики воспитания обучающихся в современных образовательных организациях

Ориентация образовательных организаций на совершенствование практики воспитания обучающихся определяется необходимостью решать возникающие в этом процессе проблемы. Соответственно, в современных условиях целесообразно разрабатывать и развивать основные направления стратегии воспитания, руководствуясь Распоряжением Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 года № 996-р Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года, обобщать и осмысливать имеющийся опыт воспитания обучающихся в образовательных организациях и учреждениях Российской Федерации, решать возникающие проблемы практики воспитания.

Практика воспитания обучающихся в современных образовательных организациях основана на фундаментальных научных положениях, раскрывающих сущность человека как личности, субъекта, определяющих единство личности и деятельности, сознания и деятельности (К. А. Абульханова-Славская, Б. Г. Ананьев, А. Г. Асмолов, Л. И. Божович, А. А. Бодалев, Л. С. Выготский, И. С. Кон, А. Н. Леонтьев, Б. Ф. Ломов, В. Н. Мясищев, А. В. Петровский, С. Л. Рубинштейн, В. И. Слободчиков, Д. И. Фельдштейн, В. А. Ядов, А. Маслоу, Э. Фромм и др.).

Анализ проблем совершенствования практики воспитания обучающихся в современных образовательных организациях, проведенный научно-исследовательской лабораторией «Субъектной самореализации и инновационных технологий» Самарского государственного социально-педагогического университета (ЛаСС СГСПУ), показывает, что основные проблемы можно условно разделить: на проблемы поиска цели, ценностей, смыслов воспитания обучающихся в современных образовательных организациях; проблемы совершенствования процесса личностного развития обучающихся как субъектов познания, общения и деятельности; проблемы развития современного содержания процесса воспитания на основе потребностей личности обучающихся и ожиданий социума.

Актуальные проблемы совершенствования практики воспитания обучающихся в современных образовательных организациях определены на основе научных концепций сущности воспитания личности и в результате проводимых научных педагогических исследований, в частности организованных ЛаСС СГСПУ (Е. П. Бебнева, Е. В. Бельдинова, Е. Н. Залевская, С. Х. Кадырова, Н. А. Когтева, Т. А. Ляпунова, Е. Л. Миронова, Е. В. Паршутина, Е. Ю. Попова, Т. Н. Титова, Д. С. Тихомирова, С. С. Тихомирова,

Е. И. Тихомирова, С. Е. Шабалкина и др.). Исследователи изучают проблемы совершенствования практики воспитания обучающихся в современных образовательных организациях, которые указывают на необходимость целенаправленного и целесообразного формирования воспитывающей среды образовательных организаций; на реализацию потребности субъектного развития обучающихся в процессе формирования субъектной позиции в познании, общении, деятельности; на профессиональную организацию активной, самостоятельной социально ориентированной деятельности обучающихся, разработку и внедрение современных технологий воспитания [2; 3; 5; 6; 9].

Решение проблем совершенствования практики воспитания ЛаСС СГСПУ организует, в частности, на основе систематизации и осмысливания практики воспитания обучающихся в современных образовательных организациях. Проведено несколько международных научно-практических конференций, в материалах которых широко представлены достижения, проблемы и перспективы воспитания обучающихся как условия их личностного развития. Подготовлены монографии, научно-методические пособия, практикумы, в которых раскрываются технологии совершенствования практики воспитания обучающихся. Проведенный анализ содержания статей участников научно-практических конференций, проведенных ЛаСС СГСПУ, убеждает в том, что проблемы совершенствования практики воспитания обучающихся в образовательных организациях не часто являются объектом специального внимания педагогов-исследователей и анализа педагогами-практиками. Только в 20 % опубликованных участниками научно-практических конференций статей хотя бы косвенно затрагиваются проблемы совершенствования практики воспитания обучающихся в современных образовательных организациях. В основном авторы статей только констатируют наличие проблем практики воспитания обучающихся в образовательных организациях в контексте того, чего недостает самим обучающимся: активности, самостоятельности, инициативности, ответственности, знаний, умений, мотивации и т. п. При этом педагоги — авторы статей не указывают на то, чего недостает самим педагогам для решения проблем совершенствования практики воспитания обучающихся в образовательных организациях [2; 3].

Итоги проведенного исследования проблем совершенствования практики воспитания обучающихся в современных образовательных организациях показывают, что проблемы решаются успешно в том случае, если целенаправленно и системно разрабатывается стратегия формирования воспитывающей среды образовательной организации на основе ценностей и смыслов современного воспитания; систематизируются и совершенствуются технологии воспитания обучающихся как развивающихся субъектов познания, общения, деятельности; корректируются практики социально ориентированной деятельности обучающихся на основе расширения пространства позитивной субъектной самореализации.

В практике воспитания Л. С. Выготский особо выделял среду, считая, что если учитель бессилен в непосредственном воздействии на ученика, то он всесилен при посредственном влиянии на него через социальную среду... учитель является, с одной стороны, организатором социальной воспитательной среды, а с другой — частью этой среды. По мнению Л. С. Выготского, специальная воспитательная среда является организатором и управителем развития личности [1, с. 57]. Высказанное автором положение обосновывает необходимость особенно тщательно изучать проблему совершенствования практики воспитания обучающихся в современных образовательных организациях в контексте влияния воспитывающей среды на этот процесс [5–7]. Изучая возможности воспитывающей среды школы, мы рассматриваем воспитание как целенаправленно и системно организованный процесс формирования и развития личности, в котором мы влияем на воспитанника не непосредственно, а опосредованно, достигая цели воспитания и решая проблемы совершенствования процесса воспитания [4; 7].

Проблемы совершенствования практики воспитания в образовательных организациях связаны с разработкой и внедрением социально-гуманитарных технологий личностного развития как обучающихся, так и обучающих. В связи с этим возникает необходимость объединить усилия ученых, профессионально разрабатывающих технологии воспитания, личностного развития, и практиков, активно внедряющих эти технологии в воспитательный процесс образовательных организаций [2; 3].

Анализ результатов исследований, организованных ЛаСС СГСПУ (2005–2015 годы), показал, что существуют проблемы практики воспитания обучающихся в современных образовательных организациях, тормозящие совершенствование процесса воспитания, в частности снижение: позитивной активности обучающихся в воспитывающей среде образовательных организаций на 25 %; инициативности и самостоятельности во внеурочной деятельности на 23 %; потребности осуществлять позитивное индивидуально-групповое взаимодействие в специально организованных социально ориентированных объединениях на 19 %. В то же время осознание педагогами проблем совершенствования практики воспитания обучающихся в современных образовательных организациях привело педагогов к пониманию необходимости самим специально осваивать технологии субъектного развития обучающихся в воспитывающей среде образовательных организаций и применять эти технологии в своей профессиональной деятельности (таких педагогов, по итогам исследования, оказалось 62 % из 347 обследованных педагогов). Рассматривая воспитывающую среду как условие решения проблем совершенствования практики воспитания обучающихся в современных образовательных организациях, мы обращаемся к разработке технологий воспитания в процессе формирования субъектной позиции

личности обучающихся [8; 9]. Для научно-практических работ важно многоаспектное рассмотрение проблем совершенствования практики воспитания обучающихся.

Таким образом, проблемы совершенствования практики воспитания обучающихся в современных образовательных организациях решаются в процессе создания и реализации педагогических условий, определяющих успешность воспитания как целенаправленного, цельного и системного процесса, обеспеченного осознанием педагогами ценностей и смыслов воспитания как процесса субъектно-личностного развития обучающихся в познании, общении, деятельности; освоением обучающимися и обучающими разнообразных практик успешной субъектной самореализации в созданной воспитывающей среде; накоплением опыта индивидуально-групповой социально ориентированной деятельности.

Список литературы

1. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский ; под ред. В. В. Давыдова. — М. : Педагогика-Пресс, 1999. — 536 с.

2. Социально-гуманитарные технологии личностного развития: опыт, инновации, перспективы : материалы III междунар. науч.-практич. конф. (Самара, 27–28 ноября 2014 г.) / сост. и науч. ред. Е. И. Тихомирова. — Самара : АсГард, 2015. — 232 с.

3. Социально-гуманитарные технологии личностного развития : материалы всерос. науч.-практич. конф. с междунар. участием / под ред. Е. И. Тихомировой. — СПб. ; Самара : АсГард, 2011. — 691 с. — С. 454 – 460.

4. Тихомирова Е. И. Социальная педагогика: Самореализация школьников в коллективе : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е. И. Тихомирова. — 2-е изд., стер. — М. : Академия, 2007. — 144 с.

5. Тихомирова Е. И. Профессиональное воспитание как условие субъектной самореализации личности в высшей школе / Е. И. Тихомирова // Самореализация молодежи в социуме. Достижения. Проблемы. Перспективы : материалы всерос. науч.-практич. конф. с междунар. участием (Самара, 19–20 ноября 2009 г.) / под ред. Е. И. Тихомировой. — Самара : АсГард, 2009. — 528 с.

6. Тихомирова Е. И. Субъектное развитие студентов в социальных проектах вуза : учеб.-метод. пособие / Е. И. Тихомирова, Д. С. Тихомирова. — Самара : АсГард, 2013. — 204 с.

7. Тихомирова Е. И. Становление школьника-лидера в воспитывающей среде школы : монография / Е. И. Тихомирова. — Самара : Изд-во СГПУ, 2001. — 218 с.

8. Тихомирова Е. И. Технологии субъектной самореализации личности в воспитывающей среде образовательного учреждения (развитие умения включаться в деятельность) / Е. И. Тихомирова // Competence and education technologies : materials of research-practical conference. — Horsens : University College Vitus Bering Danmark, 2008. — P. 189–200.

9. Тихомирова Е. И. Воспитание в сельской школе : учеб.-метод. пособие / Е. И. Тихомирова, С. Х. Кадырова. — Самара : АсГард, 2009. — 198 с.

Л. А. Харисова, д. пед. н.
(г. Москва)

Формирование у обучающихся гражданской идентичности: практическая проблема

Современные тенденции развития российского общества, связанные с процессами миграции, возрастание экстремистских настроений молодежи, проявление неонацистских убеждений и нарастание межрелигиозных противостояний в мире влияют на духовно-нравственные, мировоззренческие позиции современной российской молодежи. Именно дети становятся лакмусовой бумажкой всего того, что происходит в мире и обществе. Психологи утверждают, что агрессия стала нормой взаимодействия в подростковой среде, наблюдаются проявления насилия к людям другой национальности, вероисповедания, культуры, негативные высказывания в адрес российских норм и ценностей [2, с. 43]. Поэтому перед системой образования и перед семьей встает важнейшая задача, как добиться того, чтобы наши дети избрали путь мира и взаимопонимания, уважительного отношения к людям другой национальности, культуры и бережного отношения к традиционным устоям российского общества.

Анализ педагогической практики показывает, что педагоги сталкиваются с трудностями:

— в школы приходят дети мигрантов, порой не знающие русского языка, российской культуры и традиций, норм поведения в российском обществе;

— родители, воспитывающие своих детей в этнокультурных традициях, сопротивляются процессам социальной адаптации к российским ценностям;

— в школах порой отсутствует системная работа по формированию гражданственности у обучающихся. Проводятся фрагментарные мероприятия с обучающимися, а семья как социальный институт партнерства порой не участвует в этом процессе;

— реализация ФГОС общего образования предполагает формирование гражданской идентичности на основе изучения предметной области «Духовно-нравственная культура народов России». Изучение в 4-м классе модулей ОРКСЭ не решает данной задачи, так как они изучаются по выбору, а нужен предмет, в содержание которого бы интегрировались элементы различных этнокультур;

— в некоторых регионах дети изучают историю и культуру края, но без учета того общего, что объединяет культуры и народы России;

— недостаточная когнитивная и операциональная готовность учителей формировать гражданскую идентичность у обучающихся, наличие низкой мотивационной и организационной способностей [3, с. 87].

Таким образом, очевидна практическая проблема: как формировать у обучающихся гражданскую идентичность как единый процесс удвоения со-

циокультурных ценностей: общероссийских и этнических? Методологическими основами формирования гражданской идентичности в психологии принято считать концепции социального действия М. Вебера, теорию социальных действий Т. Парсонса, концепцию мотивированного поведения К. Левина, культурно-историческую теорию деятельности Л. С. Выготского и А. Н. Леонтьева, концепцию коммуникативных действий Ю. Хабермаса и другие. Но гражданская идентичность — это не только психологическая, но и педагогическая категория. Процесс формирования гражданской идентичности у обучающихся обеспечивается нормативно-правовой базой: Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации», концепцией духовно-нравственного воспитания школьников, требованиями ФГОСов общего образования, Стратегией развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года и другими. Практическим механизмом реализации данных нормативных актов является предметная область «Основы духовно-нравственной культуры народов России» на всех ступенях образования.

Формирование гражданской идентичности есть сознательное формирование у подрастающего поколения определенных знаний, умений, позволяющих сохранять и развивать этнокультурные традиции и в то же время приобретать, ценить и развивать общероссийские культурные нормы и ценности. Важно понять, что формирование гражданственности требует формирования двойной идентичности, этнокультурной и общероссийской, когда личность сохраняет и развивает чувство принадлежности и к своему родному народу, языку, культуре, и к российской в целом [5, с. 59].

Так, академик РАО А. Г. Асмолов считает, что неуклонный рост разнообразия между людьми, этносами, религиями и культурами в историко-эволюционном процессе свидетельствует о том, что требуется эволюционный механизм сосуществования отдельных людей, народов, обладающих различными возможностями развития [1, с. 35].

В «Конвенции об охране и поощрении разнообразия форм культурного самовыражения», принятой в Париже в 2005 году, подчеркивается, что культурное разнообразие является неотъемлемой отличительной чертой человечества, его общим наследием, которым необходимо дорожить и сохранять его на благо всех; что культурное разнообразие создает богатый и многообразный мир, расширяющий диапазон выбора, обеспечивающий питательную среду для человеческих возможностей и ценностей и, таким образом, являющийся движущей силой устойчивого развития для сообществ, народов и наций и необходимой основой для обеспечения безопасности на местном, национальном и международном уровнях [4, с. 136].

Основными принципами проектирования содержания предметной области «Основы духовно-нравственной культуры народов России» являются:

1) *принцип необходимого разнообразия*. В системе образования данный принцип проявляется в том, что содержание образования строится на данном принципе. Во-первых, содержательные блоки общего образования

представлены разнообразием элементов культур: язык, литература, история, музыка, изоискусство, религиозная культура. Во-вторых, в содержание предметных областей интегрированы элементы разных этнокультур. В-третьих, в регионах в учебные планы введены уроки по родным языкам народов, истории и культуре;

2) *принцип активной толерантности*. Именно активной. Активность — это характеристика деятельности. Только в деятельности можно сформировать определенные умения, действия, а это требует пересмотра парадигмы образования от зуновской к деятельностной. Педагогам следует не только транслировать знания, а прежде всего учить жить в мире, в добрососедстве с другими людьми, культурами. В педагогической практике активная толерантность проявляется в участии детей в создании музеев, организации этнографических экспедиций, посещении культовых зданий, проведении мероприятий и т. д. В различных регионах страны в учебных планах реализуются программы духовно-нравственного воспитания на основе культур народов России. Так, в Республике Башкортостан дети с 1-го по 11-й класс изучают историю и культуру Башкортостана, в Республике Крым с 5-го класса введен курс «Культура добрососедства», в Республике Саха (Якутия) преподается культура коренных народов Якутии. Например, в некоторых районах Республики Татарстан, где проживают чуваши, дети изучают четыре языка: русский, чувашский, татарский и иностранный. Принцип активной толерантности реализуется, когда дети разных национальностей могут общаться как на родном языке, на государственном, так и на языке своих соседей;

3) *принцип диалога культур*. Любой диалог осуществляется не культурами и цивилизациями, а конкретными людьми. Различия между людьми должны скорее вызывать интерес, нежели нести угрозу, вне зависимости от того, связаны ли они с полом, цветом кожи, расой, языком, политическими убеждениями или религиозными верованиями. Норма, показывающая, что мы, при всем различии и при всей непохожести, близки, — это и есть норма человеколюбия, уважения. Наши этнокультурные различия — это не повод для конфликта, это повод для интересного диалога. Формирование гражданской идентичности требует воспитания личности. Личность с высоким уровнем гражданской идентичности — это человек с позитивным взглядом на мир, нравственный и социально активный, осознающий собственную уникальность и необходимость единения с другими людьми, видящий и уважающий многообразие окружающего мира, обеспокоенный за судьбу своего народа и страны. Формирование такой личности возможно через выработку жизненно необходимых социальных навыков, позволяющих осваивать способы жизни в мире и согласии с собой и другими людьми;

4) *принцип свободы культурного выбора*. Со времен Вавилонской башни путь человека состоит в выборе культурно-языкового плюрализма. На этом пути самым важным является способность, помня, зная свой язык,

культуру и продолжая углублять эти знания, суметь понять другого, оценить его, научиться жить вместе, обмениваться своим и чужим.

При интеграции элементов этнокультур народов России в гуманитарные предметы важным механизмом проектирования является матричный подход, когда в основной содержательный инвариантный блок учебного материала включаются элементы этнокультур [6, с. 25].

Разумеется, предложенные нами принципы не исчерпывают возможных теоретических оснований для разработки программ формирования гражданской идентичности, следует учитывать такие педагогические принципы, как культуросообразность, аналитичность, системность, историзм, учет возрастных и индивидуальных особенностей, и другие.

Список литературы

1. Асмолов А. Г. Толерантность: от утопии к реальности / А. Г. Асмолов. — М., 2000.

2. Солдатова Г. У. Толерантность, социальное доверие и ксенофобия: определяющие факторы и группы риска / Г. У. Солдатова, Е. В. Филилеева. — М., 2006.

3. Харисова Л. А. Формирование готовности родителей к воспитанию личности — гражданина России / Л. А. Харисова. — М. : ИнИДО РАО, 2012. — 196 с.

4. Харисова Л. А. Поликультурное образование в полиэтнических школах: организация и технологии введения / Л. А. Харисова. — Ростов-на-Дону : ИПКРО, 2009. — 396 с.

5. Харисова Л. А. Развитие этнорегионального образования: история и современность / Л. А. Харисова, Ф. Ф. Харисов. — Казань : РИЦ, 2011. — 248 с.

6. Харисова Л. А. Инновационные процессы в национальном образовании / Л. А. Харисова, Р. С. Бозиев // Педагогика. — 2006. — № 3. — С. 29–38.

В. Ц. Цыренов, д. пед. н., доцент
(г. Улан-Удэ)

Основные направления деятельности общеобразовательной организации по обеспечению информационной безопасности обучающихся

В современном социальном пространстве информация распространяется с огромной скоростью, благодаря расширению технических возможностей ее передачи. В связи с этим, очевидно, информация приобретает статус стратегического ресурса развития общества. Однако это обстоятельство сопровождается проявлениями различных дестабилизирующих факторов, поскольку сама по себе информация дуалистична и, соответственно, обладает значительным ресурсом оказывать как позитивное, так и воздействие деструктивного характера на людей.

Информация, получаемая людьми в информационном пространстве, зачастую носит противоречивый, а иногда агрессивный и негативный характер. Она становится существенным фактором, оказывающим воздействие на формирование социально-нравственных ориентиров человека, в особенности подрастающего поколения. А ведь деформация и деструктивные изменения морально-нравственной сферы общества в форме искаженных нравственных норм и критериев, неадекватных социальных стереотипов и установок, нарушений аксиологических установок человека влияют не только на состояние и процессы во всех основных сферах общественной жизни, но и на его эмоционально-психологическое здоровье. В связи с этим актуализируется вопрос информационной безопасности, без решения которого не представляется возможным полноценное развитие не только личности, но и общества в целом. И это обстоятельство требует глубокого исследования нового социального феномена, направленного не только на выявление комплекса факторов и условий, но и на разработку практических рекомендаций, ориентированных на сохранение этнокультурной идентичности народа, на физическое выживание отдельного человека в условиях глобального информационного пространства.

Выше уже было отмечено, что негативное воздействие информационного пространства сказывается на наиболее незащищенной в плане социальной уязвимости группе населения — детях и подростках в силу уровня их личностной и социальной зрелости. С учетом того, что одним из основных видов деятельности детей является познавательная, в этом смысле ребенок также должен быть защищенным от потоков ненужной информации. Пропаганда жестокости электронными и печатными средствами массовой информации, возрастающая роль Всемирной паутины, отсутствие как таковой цензуры в них является не только социальной, но и педагогической проблемой, так как напрямую зависит от уровня и качества образованности подрастающего поколения, степени зрелости личности и сформированности компетенций интерпретировать информацию различного характера и содержания.

Поэтому возникает острая необходимость расширения содержания общего среднего образования, введения в него новых компонентов, связанных с обучением основам информационной безопасности. Смена образовательной парадигмы, а именно трансформация модели от образования в условиях ограниченного доступа к информации к модели образования в условиях неограниченного доступа к информации, инициирует изменение целей обучения, его направленности на развитие творческой активности обучающихся, возрастание роли их самостоятельной познавательной деятельности. И оно обусловлено несоответствием ранее сложившихся и ставших традиционными представлений нынешней педагогической практики и потребностей современной реальности (по Г. Л. Ильину). Современное состояние информационного пространства можно определить как источник трансформации воздействия информационной среды в угрозы безопасности обучающихся.

К факторам информационной среды, определяющим возможную опасность, можно отнести следующие: доступность в любое удобное время суток; сложность контроля со стороны взрослых; неограниченный объем поступления информации к пользователям; наличие в информационной среде модифицированных физических носителей информации, воздействующих на физиологические системы человека; наличие в информационных потоках специфических элементов, целенаправленно изменяющих психофизиологическое состояние детей и подростков; наличие в информационной среде информации манипулятивного характера, дезориентирующей школьников, ограничивающей их возможности в условиях слабой правовой образованности и в силу возрастных особенностей несовершеннолетних [2].

Актуализация качественно новых угроз безопасности обучающихся, затрагивающих сущность информационной связи общества и человека, а также отсутствие педагогических условий обеспечения их информационной безопасности в системе образования свидетельствуют об актуальности означенной выше проблемы.

В контексте вышесказанного логичным является разработка и принятие к реализации федеральной Концепции информационной безопасности детей (Распоряжение Правительства Российской Федерации от 2 декабря 2015 года № 2471-р). Целью принятия данного документа стало «создание условий для позитивной социализации и индивидуализации, оптимального социального, личностного, познавательного и физического развития, сохранения психического и психологического здоровья и благополучия, а также формирования позитивного мировосприятия детей» [1].

В документе представлен механизм реализации государственной политики в области информационной безопасности, который позволяет выделить три возможных варианта регулирования информационного потребления с целью обеспечения безопасности детей: государственное регулирование, саморегулирование медиа, сорегулирование медиа и государства.

Система образования должна произвести выбор одного из этих трех вариантов. На наш взгляд, третий вариант имеет некоторые преимущества перед первыми двумя. Он представляется наиболее эффективным и позволяет добиться ожидаемых результатов от его реализации, поскольку учитывает психолого-педагогические и художественно-культурные характеристики информационной продукции.

Учет этих факторов при оценке содержания информационной продукции в контексте информационной безопасности детей позволяет обеспечить личностное, морально-нравственное и культурное развитие детей как субъектов глобального информационного пространства.

Учитывая рамочный характер принятой Концепции информационной безопасности детей, возникает проблема разработки практической модели ее реализации на уровне общеобразовательных организаций. Каждая школа должна определить собственную модель обеспечения информационной

безопасности обучающихся. Далее тезисно остановимся на наших представлениях о предполагаемых направлениях деятельности.

Возрастно-психологический подход к оценке вредного воздействия информационной продукции на психическое развитие, здоровье и психологическое благополучие детей, который лег в основу Федерального закона «О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию» [3], показал свою достаточно высокую эффективность. Однако при возрастной маркировке информационной продукции необходимо учитывать, что ее основной задачей является не развернутая характеристика информационного продукта, а информирование родителей о том, что он содержит информацию, которая может представлять какую-либо угрозу для ребенка. В контексте этого дискуссионным остается вопрос интерпретации таких важных дефиниций, как «насилие» и «жестокость». Полагаем недопустимым расширенное толкование правоприменителями этих дефиниций, которое может привести к ограничению доступа к некоторым ресурсам, например информационной продукции военно-исторической направленности, являющейся в условиях современного общества важнейшим элементом патриотического воспитания. В связи с этим мы предполагаем, что возникает необходимость организации последовательных и регулярных мероприятий, ориентированных на формирование достаточного уровня медиаграмотности детей.

Следующим направлением деятельности общеобразовательной организации должно стать формирование у детей механизмов критической оценки получаемой информации.

Считаем необходимым проведение работы по организации взаимодействия школы с контролирующими и правоохранительными органами по пресечению фактов незаконного распространения печатной и аудиовизуальной продукции, запрещенной к обороту законодательством Российской Федерации, в том числе пропагандирующей культ насилия и жестокости, порнографию, экстремистскую деятельность, потребление психоактивных веществ, а также информационной продукции, запрещенной или ограниченной для реализации несовершеннолетним.

Администрации общеобразовательных организаций необходимо неукоснительно соблюдать требования по блокировке сайтов во Всемирной сети, содержащих запрещенную информацию.

Значимым направлением деятельности становится разработка и внедрение специальных образовательных программ, содержащих информацию об информационных угрозах, о правилах безопасного пользования детьми сетью Интернет, средствах защиты несовершеннолетних от доступа к информации, наносящей вред их нравственному и психологическому здоровью.

Таким образом, проблема обеспечения информационной безопасности детей становится одной из актуальных проблем современной системы общего образования. Федеральная концепция информационной безопасности детей определяет основные направления деятельности общеобразователь-

ной организации по решению данной проблемы. Однако ее рамочный характер требует разработки модели обеспечения информационной безопасности детей с учетом специфики общеобразовательной организации.

Список литературы

1. Концепция информационной безопасности детей [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://government.ru/media/files/mPbAMyJ29uSPhL3p20168GA6hv3CtBxD.pdf (дата обращения: 26.02.2016).

2. О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию: Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2010 г. № 436-ФЗ [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://www.rg.ru/2010/12/31/deti-inform-dok.html (дата обращения: 02.03.2016).

3. Саттарова Н. И. Информационная безопасность школьников в образовательном учреждении : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Н. И. Саттарова. — СПб., 2005. — 25 с.

Г. Г. Чанышева, д. пед. н.,
А. А. Илиджев, к. юр. н., доцент
(г. Казань)

К вопросу о содержании понятия «дидактическая система»

В методологии науки общепринято определение системы как совокупности элементов, находящихся в отношениях и связях друг с другом, которые образуют определенную целостность, единство. Общими признаками системы являются:

1) целостность — несводимость любой системы к сумме образующих ее частей и невыводимость из части системы ее свойств как целого;

2) отграниченность — выделенность системного объекта среди других, наличие устойчивых границ его функционирования;

3) структурность — упорядоченность связей и отношений элементов системы в некоторую структуру, которая и определяет поведение всей системы в целом;

4) иерархичность — возможность рассматривать каждый компонент системы как подсистему, включающую в себя упорядоченные и взаимосвязанные элементы, то есть являющиеся также системой;

5) взаимосвязь системы со средой, которая может носить закрытый характер, не изменяющий среду и систему, и открытый — преобразующий среду и систему;

6) множественность описания — каждая система, являющаяся сложным объектом, не может быть сведена к какой-то одной картине, одному отображению [5].

Как видим, общими признаками системы являются *шесть признаков*: целостность, отграниченность, иерархичность, структурность, взаимосвязь системы со средой, множественность описания.

Известный польский дидакт В. Оконь под системой обучения понимает «определяемый социально детерминированными целями динамично функционирующий комплекс элементов, включающий в себя учителей, учащихся, содержание обучения, социально-материальную среду, а также взаимосвязи между элементами» [3, с. 67]. Как видно из определения, автор выделяет четыре элемента системы обучения: учителя, их компетенции, методы работы, увлеченность; учащиеся, их потребности, мотивация и методы работы; содержание обучения, его селекция и систематизация, способы проверки полученных результатов; среда обучения, то есть средства обучения и его общественно-материальные условия [3, с. 66]. Этот комплекс элементов не статичен, а динамично функционирует, то есть изменяется и развивается. При этом весь этот комплекс элементов определяется социально детерминированными целями. Таким образом, цели находятся вне системы обучения, определяя ее направленность и состав. Но это общие цели. Что касается целей другого уровня (образовательной программы, учебной программы, конкретного занятия и их системы...), то они, будучи зависимыми от общих целей, имеют свои особенности.

Теперь рассмотрим представления о дидактической системе отечественных исследователей. И. М. Осмоловская определяет *дидактическую систему* как «совокупность элементов процесса обучения (цель, содержание, методы и т. д.), образующих целостность и характеризующихся единством, взаимосвязанностью, непротиворечивостью» [4, с. 38]. Дидактическая система, исходя из данного определения, характеризуется следующими признаками: совокупность элементов, образующих целостность; единство, взаимосвязь и непротиворечивость элементов, составляющих систему. Признак «единство» говорит о том, что конструирование процесса обучения происходит с единых позиций, то есть на единой теоретической основе.

Кроме дидактической системы, И. М. Осмоловская пишет и о дидактической модели. При этом в основу положено следующее понимание модели. «Модель — система объектов или знаков, воспроизводящих некоторые существенные свойства оригинала, способная замещать его так, что ее изучение дает новую информацию об этом объекте» [4, с. 38]. Под *дидактической моделью* понимается — «описание процесса обучения, абстрагированное от конкретной практики, но отражающее его существенные свойства и включающее понимание целей, содержания, средств реализации, результатов» [4, с. 38]. Как видим из данного определения, структурными элементами дидактической модели являются: цель, содержание, средства реализации, результат.

В. И. Андреев считает, что «дидактическая система — это система процесса и результатов обучения, сложная по составу, ее центральными элемен-

тами являются преподавание (деятельность учителя или преподавателя) и учение (учебная деятельность учащихся)» [1, с. 239]. Он отмечает, что при всей динамичности элементов дидактической системы их общая совокупность остается неизменной и включает в себя следующие компоненты: цели образования; цели обучения; содержание обучения; методы обучения; дидактические средства обучения; методы контроля и оценки результатов обучения; результаты обучения; преподавание; учение; формы организации обучения; дидактические принципы; дидактические условия [1, с. 238]. Как видим, В. И. Андреев выделяет 12 компонентов дидактической системы, которые являются неизменными, то есть присущими обучению любого типа.

В учебном пособии «Теория обучения» под ред. Г. И. Ибрагимова [2] его авторы отмечают, что процесс обучения представляет собой совокупность последовательных и взаимосвязанных действий педагогов и учащихся, направленных на сознательное и прочное усвоение системы знаний, умений и навыков, формирование способности применять их на практике. Основными компонентами процесса обучения являются: цель, принципы, содержание, методы, средства, формы обучения, контроль и оценка результатов. Эти компоненты характеризуют любой процесс обучения, где бы он ни протекал, кто бы его ни осуществлял. Конкретное их наполнение может быть (и бывает) различным в зависимости от того, когда, где и в каких условиях проходит процесс обучения, какая дидактическая теория лежит в основе процесса обучения и т. д. Однако состав компонентов инвариантен, он имеет место в любом процессе обучения.

Здесь мы видим уже семь компонентов процесса обучения, которые в укрупненном виде можно представить как: целевой, мотивационный, методологический (принципы и закономерности обучения), содержательный, организационный (формы организации), процессуальный (методы и средства обучения), контрольно-результативный. Учитывая ту роль, которую играет мотивация в деятельности человека, а также то, что мотивационная сторона деятельности выделяется многими психологами (наряду с операционно-процессуальной стороной), мы полагаем, что в состав компонентов процесса обучения необходимо включить мотивационный компонент. Этот компонент пронизывает всю деятельность, а не только ее начало, как трактуют некоторые специалисты, считающие, что задача мотивации состоит в «запуске» деятельности.

На наш взгляд, эти структурные компоненты процесса обучения являются оптимальными по количеству. Они не противоречат позициям И. М. Осмоловской и В. И. Андреева, а, напротив, дополняют (в частности, вместо четырех компонентов предлагается семь) и укрупняют их (вместо 12 компонентов предлагается семь за счет объединения некоторых из них). С учетом этого мы рассматриваем дидактическую систему как взаимосвязанную совокупность семи компонентов — целевого, мотивационного, методологического, содержательного, организационного, процессуального, результативного.

Список литературы

1. Андреев В. И. Педагогика : учебный курс для творческого саморазвития / В. И. Андреев — 3-е изд. — Казань : Центр инновационных технологий, 2006. — 608 с.
2. Ибрагимов Г. И. Теория обучения / Г. И. Ибрагимов, Е. М. Ибрагимова, Т. М. Андрианова. — М. : Владос, 2011. — 384 с.
3. Оконь В. Введение в общую дидактику / В. Оконь. — М. : Просвещение, 1990. — 382 с.
4. Осмоловская И. М. Теоретико-методологические проблемы развития дидактики / И. М. Осмоловская // Педагогика. — 2013. — № 5. — С. 35–44.
5. Садовский В. Н. Основания общей теории систем. Логико-методологический анализ / В. Н. Садовский. — М., 1974.

И. Ю. Черникова, к. пед. н., доцент
(г. Пермь)

Проблемы профессионального самоопределения старшеклассников

В современной школе созданы условия, чтобы дети могли получить качественное общее и дополнительное образование. Профильная подготовка старшеклассников в части формирования их профессионального самоопределения обусловливает социально-профессиональный успех молодого человека [3]. Сегодня имеется возможность уйти от одномерного измерения социального успеха по вертикали, создав собственную версию успеха на любом поприще, даже если оно не связано с большими доходами.

Несмотря на многократно возросшее совокупное материальное богатство общества, когда даже относительно скромные доходы позволяют удовлетворить все разумные потребности, человек оказывается более свободен в поисках самовыражения и выбора инструмента при организации собственного влиятельного центра в сети социальных контактов. Иначе обстоит дело с формированием профессиональных потребностей старшеклассников.

Значимым становится вопрос определения критериев социальной готовности выпускника школы участвовать в профессиональном выборе будущей профессии [1]. В обществе, в котором развиваются различные формы и виды профессиональных сообществ, при некотором доминировании сетевых форм, молодежь должна найти привлекательные в организационном и содержательно-целевом плане.

Важными становятся умения самостоятельно организовывать свое время и пространство. В настоящий момент школа по-прежнему заставляет ученика овладевать навыками, выработанными для жизни в обществе, которого, по сути, уже нет. Современная работа (кроме редких очагов сохраняющейся традиционной индустрии и офисной работы) имеет мало общего

со школьной жизнью. Надо ли удивляться, что значительная часть школьников, поступая в вуз, просто не в состоянии справиться со студенческой вольницей и резко снижает свою успеваемость? Современный школьник сегодня все еще ведет образ жизни, похожий, скорее, на образ жизни индустриального рабочего или конторского служащего: он приходит в школу и уходит из нее по звонку, носит форму, обедает в огромных столовых, участвует в больших построениях и линейках, постоянно находясь под присмотром. При этом успеваемость в школе находится в прямой зависимости от правильности выполнения всех этих школьных предписаний. Парадокс ситуации усугубляется тем, что в будущей профессиональной жизни эти навыки потребуются не от самых успевающих и примерных школьников, а от тех, кто учился хуже и был вынужден отказаться от вуза (и более успешной социальной карьеры) в пользу рабочих и низших офисных должностей.

Профессиональное самоопределение старшеклассников обусловливается и готовностью последних становиться самостоятельным центром сети социальных отношений. Речь здесь идет о том, что для успешной социализации в будущем профессиональном мире выпускнику необходимо научиться находить такое место сперва на рынке труда, а потом и в коллективе, которое максимально соответствует его навыкам и пристрастиям и позволяет капитализировать их. По идее, помощь в этом молодому человеку может оказать тьютор, новая фигура в образовании. Но, во-первых, тьюторство у нас жестко привязано к образовательным учреждениям, а реализовываться школьнику предстоит в широком мире, а во-вторых, тьютор сегодня ориентирован в большей степени на образовательный успех своих подопечных, в то время как речь идет о реализации в профессиональной сфере.

Как правило, выпускники школы и вуза, попав в разновозрастный рабочий коллектив, оказываются на низших ступенях формальной и неформальной социальной иерархии, не в силах преодолеть естественный институциональный консерватизм. Различные программы помощи молодым специалистам тут помогают мало, поскольку, скорее, искусственно закрепляют статус «молодости», стигматизируя молодежь. Умение проявить инициативу, выстроить новые социальные связи, найти союзников в реализации собственных планов и проектов оказываются важным залогом успеха.

Участие в конкурентных отношениях на рынке труда напрямую связано с навыками самопрезентации, умением выстраивать партнерские отношения. Развитие горизонтальных сетевых связей в первую очередь связано с отказом от практики подавления и подчинения в пользу установления взаимовыгодных отношений [2]. Выстраивать партнерские отношения — означает видеть в результатах деятельности не только собственную выгоду, но и выгоду других людей, то есть вставать на другую точку зрения.

Профильные классы, школы, образовательные центры довузовской и допрофессиональной подготовки при вузах могут не только предоставлять старшеклассникам предметно-ориентированные образовательные услуги

тьюторов и научных консультантов, но и включать обучающихся в разновозрастные молодежные объединения с учетом их предпрофессиональных предпочтений.

Список литературы

1. Болотов В. А. Программа модернизации педагогического образования 2014–2017 гг. / В. А. Болотов // Портал сопровождения проектов модернизации педагогического образования [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://педагогическоеобразование.рф/ (дата обращения: 08.12.2014).

2. Пряжников Н. С. Активизирующая профконсультация: теория, методы, программы / Н. С. Пряжников. — М. : Академия, 2014.

3. Фисунова Н. В. Профессиональное самоопределение учащихся в системе профильного обучения в России и за рубежом / Н. В. Фисунова // Актуальные проблемы современного образования: опыт и инновации : сб. науч. тр. — Ульяновск, 2009. — С. 214–217.

Н. А. Чесноков, к. пед. н., доцент
(г. Москва)

Вопрос стандартизации высшего образования Российской Федерации (на примере направления подготовки (специальности) «Юриспруденция»)

В октябре минувшего года в Ялте прошел Первый общероссийский форум «Юридическое образование: механизмы управления в условиях интеграционных процессов», на котором директор Департамента государственной политики в сфере высшего образования Министерства образования и науки Российской Федерации Александр Борисович Соболев выступил с заявлением: «Минобрнауки России принимает ряд мер по повышению качества юридического образования, возвращения ему элитарности, престижа. Одной из таких мер является сокращение подготовки по этой специальности в филиальной сети. <...> Для нас принципиально важно решение двух задач: первое — формирование конкурентоспособной образовательной системы, которая дает добротное, качественное юридическое образование на уровне бакалавриата, второе — построение исследовательской среды в этой области на уровне ведущих вузов страны». Он уточнил, что сейчас Ассоциация юристов России, ведущие юридические вузы активно включились в процесс модернизации юридического образования, который связан в том числе с сокращением количества образовательных организаций высшего образования, реализующих образовательные программы в области юриспруденции. Так, если в 2013 году их было 413, то сейчас — 270.

В настоящее время количество студентов, обучающихся по юридическим направлениям и специальностям подготовки высшего образования, составляет 603 тыс. (11 % от общей численности студентов вузов Российской Федерации), из них 55,9 тыс. студентов, обучающихся за счет средств федерального бюджета (9,3 % от общей численности студентов вузов Российской Федерации, обучающихся за счет средств федерального бюджета). По программам бакалавриата обучаются: 37,8 тыс. человек за счет бюджетных ассигнований федерального бюджета и 438,2 тыс. человек за счет средств физических и (или) юридических лиц. По программам магистратуры (специалитета) — 5,2 тыс. (12,9 тыс.) человек и 21,4 тыс. (87,5 тыс.) человек соответственно.

Юридическое образование, наряду с общей для высшего образования проблемой низкого качества приема на обучение за счет средств физических и (или) юридических лиц, имеет специфические ***проблемы***: низкий процент трудоустройства (63,6 %); низкий процент подготовки магистров (3 % от общей численности студентов, обучающихся по юридическим направлениям); *отсутствие утвержденных стандартов бакалавриата и магистратуры*.

В соответствии с Федеральным законом от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (далее — Закон об образовании) приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 12 сентября 2013 года № 1061 утверждены новые перечни специальностей и направлений подготовки высшего образования, в том числе перечень направлений подготовки высшего образования — бакалавриата, перечень направлений подготовки высшего образования — магистратуры и перечень специальностей высшего образования — специалитета. Новые перечни вступили в силу с 12 ноября 2013 года. Они содержат новые направления подготовки, специальности, укрупненные группы, а также изменяют распределение специальностей и направлений подготовки по укрупненным группам.

В свою очередь, Министерство образования и науки Российской Федерации в связи с поступающими вопросами по применению установленных соответствий при утверждении новых перечней профессий, специальностей и направлений подготовки указанным в предыдущих перечнях профессий, специальностей и направлений подготовки в письме от 24 июня 2014 года № АК-1666/05 «Об установлении соответствий при утверждении новых перечней профессий, специальностей и направлений подготовки указанным в предыдущих перечнях профессий, специальностей и направлений подготовки» разъяснило, что установленные соответствия по направлениям подготовки и специальностям, указанные в старых и новых перечнях, подтверждают идентичность содержания, условий и требований к результатам реализуемых по ним образовательных программ, право организаций, осуществляющих образовательную деятельность, осущест-

влять образовательную деятельность по направлениям подготовки и специальностям, соответствующим в старых и новых перечнях направлениям подготовки и специальностям, имеющимся в лицензии на осуществление образовательной деятельности и свидетельстве о государственной аккредитации образовательной деятельности.

Руководствуясь требованиями части 8 статьи 11 Закона об образовании, Министерство образования и науки Российской Федерации может с уверенностью заявить о выполнении своей функции федерального органа исполнительной власти, осуществляющего функции по выработке государственной политики и нормативно-правовому регулированию в сфере образования в части утверждения перечня профессий, специальностей и направлений подготовки высшего образования. Отсюда дальнейшие действия по устранению одной из проблем, заявленной выше (отсутствие утвержденных стандартов бакалавриата и магистратуры), Министерство образования и науки Российской Федерации, согласно части 9 статьи 11 Закона об образовании, вроде и не затрагивают, так как порядок разработки, утверждения федеральных государственных образовательных стандартов и внесения в них изменений устанавливается Правительством Российской Федерации. Но при этом в самом Законе об образовании имеется определение **федерального государственного образовательного стандарта** как совокупности обязательных требований к образованию определенного уровня и (или) к профессии, специальности и направлению подготовки, утвержденных федеральным органом исполнительной власти, осуществляющим функции по выработке государственной политики и нормативно-правовому регулированию в сфере образования.

Согласно Постановлению Правительства Российской Федерации от 5 августа 2013 года № 661 «Об утверждении Правил разработки, утверждения федеральных государственных образовательных стандартов и внесения в них изменений», вступившему в силу *с 1 сентября 2013 года*, Министерство образования и науки Российской Федерации обеспечивает разработку проектов стандартов и вносимых в стандарты изменений с привлечением учебно-методических объединений в системе образования, образовательных, научных и иных организаций, представителей работодателей, а также органов исполнительной власти и иных заинтересованных лиц. С целью рассмотрения проектов оно создает совет Министерства образования и науки Российской Федерации по федеральным государственным образовательным стандартам и рабочие группы по стандартам высшего образования. Министерство образования и науки Российской Федерации организует разработку проектов в порядке, установленном законодательством Российской Федерации о размещении заказов на поставки товаров, выполнение работ, оказание услуг для государственных или муниципальных нужд. Проекты могут быть разработаны в инициативном порядке на безвозмездной основе. Также Министерство образования и науки Российской Федерации не менее

чем за 2 месяца до даты заседания совета, на котором планируется рассмотреть проекты, размещает их на сайте regulation.gov.ru в информационно-телекоммуникационной сети Интернет для информирования общественности и обеспечения рассмотрения проектов заинтересованными организациями и гражданами. В соответствии с пунктом 17 рассматриваемого Постановления Правительства стандарт утверждается Министерством образования и науки Российской Федерации.

Следует напомнить, что уже два года (2014 и 2015) образовательные организации (учреждения) осуществляют набор на обучение по направлениям подготовки высшего образования 40.03.01 «Юриспруденция» (квалификация «бакалавр») и 40.04.01 «Юриспруденция» (квалификация «магистр»), которые не имеют соответствующих федеральных государственных образовательных стандартов. На это Министерство образования и науки Российской Федерации в письме от 24 июня 2014 года № АК-1666/05 дает вразумительный ответ.

Историческая ретроспектива законодательного закрепления стандартизации высшего образования берет свое начало с Закона РФ от 21 апреля 1992 года № 2708-I «Об изменениях и дополнениях Конституции (Основного Закона) Российской Советской Федеративной Социалистической Республики», предусматривающего следующую редакцию статьи 57 Конституции РСФСР от 12 апреля 1978 года (принята на внеочередной седьмой сессии Верховного Совета РСФСР девятого созыва): «Каждый имеет право на образование. Гарантируется общедоступность и бесплатность образования в пределах государственного образовательного стандарта. Каждый вправе на конкурсной основе бесплатно получить высшее образование в государственном учебном заведении».

Конституция Российской Федерации от 25 декабря 1993 года (принята всенародным голосованием 12 декабря 1993 года) в статье 43 предусматривает, что Российская Федерация устанавливает федеральные государственные образовательные стандарты.

Таким образом, стандартизация высшего образования в целом и юридического в частности имеет достаточно непродолжительный период исторического развития (менее 25 лет) с вихревыми преобразованиями сегодня (три поколения стандартов, 25 вариантов стандартов юридического образования). По заявлению представителей Министерства образования и науки Российской Федерации, *основной политикой в сфере высшего образования* является модернизация содержания через: реализацию многоуровневой модели «бакалавриат — магистратура — аспирантура»; внедрение ФГОС3+; создание координационных советов и УМО; разработку примерных ООП; актуализацию ООП с учетом требований профессиональных стандартов; разработку рамочных стандартов 4-го поколения на УГС. В *сфере юридического образования текущей повесткой* выступают: формирование конкурентоспособной образовательной сети; ликвидация

непрофильных специальностей в технических и отраслевых вузах; формирование профессиональных юридических школ в опорных и ведущих университетах; формирование нового типа УМО; формирование модели юридической подготовки с выделением профилей бакалавриата практико-ориентированной направленности и исследовательских магистратур; разработка и реализация сетевых образовательных программ.

Возникает *вопрос*: когда вспомним о способности системы функционировать, не изменяя собственную структуру, и находиться в равновесии, то есть о стабильности? Или *устранение стабильности есть скрытый пункт* реализации «политики», «модернизации», «текущей повестки», «задач»?

Список литературы

1. Об образовании в Российской Федерации : федер. закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ // Собрание законодательства Российской Федерации от 31 декабря 2012 г. — № 53 (часть I). — Ст. 7598.

2. Об утверждении Правил разработки, утверждения федеральных государственных образовательных стандартов и внесения в них изменений : постановление Правительства Российской Федерации от 5 августа 2013 г. № 661 // Собрание законодательства Российской Федерации от 19 августа 2013 г. — № 33. — Ст. 4377.

3. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 030900 «Юриспруденция» (квалификация (степень) «бакалавр»), утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 04.05.2010 № 464.

4. Юридическое образование ожидают системные изменения. 19 марта 2016 [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://минобрнауки.рф

С. Н. Чистякова, д. пед. н., профессор, чл.-корр. РАО (г. Москва)

Приоритеты профессиональной ориентации обучающихся

Глобальные социально-экономические изменения в положении России на международной арене, перемены, приведшие к пересмотру приоритетов в экономике и промышленности, сделали необходимым поиск направлений и методов профориентационной работы, отвечающих новым тенденциям в жизни современного российского общества.

Последние исследования, проведенные ОЭСР, Всемирным банком, Европейским центром профессиональной подготовки и Европейским фондом образования, подтверждают ведущую роль профессиональной ориентации в реализации трех главных направлений государственной политики.

В рамках реализации целей непрерывного образования: для обеспечения взаимосвязи между образованием, профессиональной подготовкой и миром труда.

В рамках развития рынка труда: сокращение дисбаланса между спросом и предложением на рынке труда, решение проблемы безработицы и обеспечение мобильности рабочей силы.

В рамках реализации идеи социального равенства и активного участия в общественной жизни: реинтеграция обездоленных слоев и социально уязвимых групп населения в сферу образования, профессиональной подготовки и трудовой занятости.

Значимость проблемы подготовки учащейся молодежи к профессиональному самоопределению подчеркивается в Государственной программе Российской Федерации «Развитие образования» на 2013–2020 годы, Плане деятельности Министерства образования и науки Российской Федерации на 2013–2018 годы, Федеральном государственном образовательном стандарте основного общего образования, Федеральном государственном образовательном стандарте среднего (полного) общего образования, Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на 2015–2025.

В Стратегии воспитания заявлено, что в образовательные программы должны быть введены как обязательный элемент программы воспитания профессионала (профессиональной культуры), в том числе путем формирования развивающей образовательной среды, моделирующей профессиональную среду, обеспечивающую раннее включение обучающихся в систему профессиональных отношений, погружение в профессиональную деятельность с принятием на себя ответственности за решаемые задачи с осознанием ценности результатов труда, их социального значения.

Основными задачами государственной образовательной политики становятся: развитие социально ориентированного человека, владеющего приемами эффективного социального взаимодействия; активизация процессов саморазвития молодежи как ресурса развития общества и национальной безопасности России.

Профессиональная ориентация — «это система взаимодействия личности и общества (различного на определенных этапах развития человека), направленного на удовлетворение потребностей личности в профессиональном самоопределении и потребностей общества в воспроизводстве социально-профессиональной структуры». Результатом такого взаимодействия должно стать сформированное профессиональное самоопределение.

Особенностью данного подхода к профориентации является рассмотрение профессионального самоопределения как процесса формирования отношения личности к себе как к субъекту будущей профессиональной деятельности, нахождения себя в образах профессионального мира, что поможет подготовить человека в будущем к возможной перемене профессий, адаптации к меняющимся условиям жизни и профессиональной деятельности в условиях рыночной экономики.

Предмет профессиональной ориентации — педагогическая поддержка, педагогическое сопровождение профессионального самоопределения лич-

ности. Цель профессиональной ориентации — обеспечение условий для педагогического сопровождения, педагогической поддержки профессионального самоопределения личности: научно-методических, нормативно-правовых, организационных, кадровых, где самоопределяющаяся личность выступает в качестве субъекта профессионального выбора.

При построении содержания педагогической поддержки, педагогического сопровождения учащейся молодежи к профессиональному самоопределению в условиях непрерывного образования следует руководствоваться методологическими подходами: социокультурным, позволяющим выявить факторы влияния различных общественных процессов на социальное и профессиональное самоопределение личности обучающихся и факторы влияния социального и профессионального самоопределения молодежи на общественные (в том числе экономические процессы); системно-функциональным, обеспечивающим исследование системы (в данном случае содержание подготовки к профессиональному самоопределению) в рамках более крупной системы (процесса образования) и установление функциональных зависимостей между ними; деятельностным, направленным на выявление изменений характеристик процесса профессионального самоопределения, фиксирование динамики отношений современной молодежи к будущей профессиональной деятельности.

Принципиальное значение для методологического обоснования проблемы исследования имеют: экзистенциальный подход, рассматривающий человека как творящего самого себя, как «проект своего собственного бытия»; аксиологический подход, относящий человека и формирование его профессионального самоопределения к фундаментальным человеческим ценностям; акмеологический подход, позволяющий рассматривать профессиональное самоопределение как стимул и мотив непрерывного профессионального совершенствования личности; системный подход, рассматривающий процесс формирования профессионального самоопределения как педагогическую систему, включающую и учитывающую взаимосвязи ее элементов: цель, идеи, субъекты, объекты, связи между ними, содержание, деятельность, ресурсы, результаты, — и позволяющий использовать потенциал других подходов: средового, рефлексивного, культурологического.

Теоретико-методологическая составляющая обоснования педагогической поддержки, педагогического сопровождения профессионального самоопределения обучающихся должна учитываться при определении и разработке содержания профориентационных средств.

Так, творческим коллективом под нашим руководством и руководством Н. Ф. Родичева разработана и опубликована издательским центром «Академия» серия учебно-методических комплектов по профессиональной ориентации школьников для 1–11-х классов: «Путешествие в мир профессий» (1–4-й класс — автор О. Ю. Елькина); «Кем я хочу быть» (5–6-й класс); «Познаю себя и профессии» (7–8-й класс); «Профессиональное самоопределение:

Выбор профиля обучения и профессии» (9-й класс); «Профессиональное самоопределение: от учебы к профессиональной карьере» (10–11-й класс).

При разработке данных комплектов особое внимание уделялось обеспечению их методической составляющей. При этом авторы руководствовались тем, что у обучающихся должны быть сформированы компетентности, значимые для профессионального самоопределения: готовность прогнозировать и планировать свои профориентационно значимые действия; действовать в социуме и рабочей группе; вступать в коммуникацию с представителями социокультурного и профессионально-производственного окружения; противостоять манипулятивному влиянию; презентовать себя на рынке труда и образовательных услуг; анализировать и интерпретировать содержание общего среднего образования в контексте образовательно-профессиональных маршрутов (представителей социокультурного и профессионально-производственного окружения, воображаемых и реальных сверстников, собственного маршрута).

Формирование указанных компетенций осуществлялось с учетом возрастных и психологических особенностей обучающихся.

Реализация деятельностно-практической составляющей комплектов осуществляется в ходе выполнения обучающимися различных работ, участия в профессиональных пробах и социальных практиках, исследовательской деятельности, создания собственных завершенных продуктов, решения проблемных ситуаций.

Содержание каждого учебного курса, важнейшая составляющая комплекта, не обеспечивает обучающихся готовыми результатами и решениями о выборе профессии. Оно ориентировано на включение их в творческую продуктивную деятельность, направленную на поиск смысла профессионального труда в жизни каждого человека, а также приобретение первоначального опыта в отдельных видах профессиональной деятельности, которая может послужить в дальнейшем и основанием для выбора профессии.

Комплекты содержат, как правило, информацию о психолого-педагогических основах профессиональной ориентации, современных требованиях и правилах выбора профессии, способах диагностики готовности к профессиональному выбору, возможных рисках на пути к профессиональному самоопределению, нравственных основах профессионального выбора, характеристике путей продолжения образования и получения профессии. Они также раскрывают особенности взаимодействия с социальными партнерами (школа, колледж, вуз, родители и др.) в оказании поддержки, сопровождения профессионального самоопределения школьникам и учащейся молодежи.

Среди основных личностных факторов, определяющих процесс выбора профессии, необходимо учитывать: познавательные, профессиональные интересы и склонности; общие и профессиональные способности как психологические механизмы, определяющие уровень успешности в какой-либо деятельности; темпераментные (нейродинамические) особенности;

характерологические черты; общетрудовую и профессиональную мотивацию; эмоционально-волевые особенности.

В настоящее время экспериментальная проверка комплектов осуществляется в муниципальном бюджетном общеобразовательном учреждении «Средняя общеобразовательная школа № 12», г. Одинцово, Московская область; государственном бюджетном общеобразовательном учреждении «Средняя общеобразовательная школа № 1101», Юго-Западный административный округ г. Москвы; автономной некоммерческой организации среднего профессионального образования «Колледж экономики, страхового дела и информационных технологий КЭСИ»; областной бюджетной образовательной организации среднего профессионального образования «Курский государственный политехнический колледж», г. Курск. Проверка модели педагогической поддержки профессионального самоопределения обучающихся также осуществляется в регионе (Республика Саха (Якутия); Кемеровская и Курская области).

Учитывая, что процесс профессионального самоопределения — непрерывный и осуществляется на всех этапах жизни человека, соответственно, и педагогическая поддержка, педагогическое сопровождение также осуществляется длительно и поэтапно и решает соответствующие задачи.

У младших школьников на этапе пропедевтическом необходимо актуализировать проблему добросовестного отношения к труду, понимание его роли в жизни общества, развивать интерес к профессиональной деятельности родителей, других родственников, знакомых; включать детей в различные виды познавательной, игровой, трудовой деятельности. У школьников 5–7-х классов на этапе поисково-зондирующем (он характеризуется стремлением детей быть взрослыми, самостоятельными) важно вызвать стремление к осознанию своих интересов, способностей, ценностей, связанных с осознанием себя в будущей, взрослой жизни. У подростков 8–9-х классов в период развития их личностного самосознания необходимо сосредоточить внимание на формировании у них способности соотносить свои идеалы (жизненные, нравственные, профессиональные) с их реальными возможностями, запросами рынка труда, профессий, согласованных с рынком образовательных услуг. Для этого школьники овладевают знаниями, ключевыми компетентностями по научным, практическим основам профессионального самоопределения. Этому способствуют специальные ориентационные курсы, предметные (школьные) курсы по выбору, различные производственные и социальные практики, совместная деятельность школы с системой профессионального и высшего образования.

10–11-й классы — этот период характерен уточнением старшеклассниками пути продолжения образования, получения соответствующей профессии. Старшеклассники обучаются на конкретном профиле, изучают курсы по выбору. Именно в ходе обучения надо уже не выявлять, а уточнять, какой познавательный интерес устойчивый, к какой области знаний

проявляются способности; необходимо сосредоточить внимание на контроле и коррекции профессиональных планов, способах оценки результатов, достижений в избираемой деятельности и самоподготовки к ней.

Уточнение, углубление профессионального самоопределения в конкретной, близкой или совсем другой сфере профессиональной деятельности может осуществляться и на других возрастных этапах в период обучения в системе профессионального образования, повышения квалификации, стажировки, самообразования.

Таким образом, важнейшими ориентирами педагогической поддержки профессионального самоопределения обучающихся являются: ориентация на новые образовательные результаты (новое качество образования); обеспечение системности, субъектности, практико-ориентированной и мировоззренческой, в том числе и нравственной направленности содержания, форм и методов подготовки обучающихся к профессиональному старту.

Список литературы

1. Научно-методическое обеспечение развития профессиональной ориентации учащейся молодежи в условиях сетевого социального партнерства : науч.-метод. пособие / под ред. С. Н. Чистяковой, А. Н. Ходусова, Н. Ф. Родичева, Т. А. Антопольской. — Курск, 2015. — 250 с.

2. Отечественная профессиональная ориентация: перспективы развития / С. Н. Чистякова, Н. Ф. Родичев // Федеральный справочник (federalbook.ru). — 2012.

3. Профессиональные пробы: технология и методика проведения : методич. пособ. для учителей 5–11 кл. / С. Н. Чистякова, Н. Ф. Родичев, П. С. Лернер, А. В. Гапоненко ; под ред. С. Н. Чистяковой. — М. : Академия, 2012. — С. 112.

4. Чистякова С. Н. Педагогическое сопровождение самоопределения школьников / С. Н. Чистякова. — М. : Академия, 2014. — 159 с.

Ш. К. Шахов, д. пед. н., профессор
(г. Махачкала)

Предпрофессиональная подготовка учащихся 10–11-х классов как условие социализации выпускника

Динамичные изменения в социально-экономической сфере актуализируют проблему совершенствования системы образования, призванного обеспечить конкурентоспособность экономики республики в условиях информационного общества. Сегодня в условиях обновления всех сфер жизнедеятельности система образования не всегда поспевает за преобразованиями в обществе, не в полной мере удовлетворяет ее запросы в силу консерватизма и отсутствия гибкости.

Реформу системы образования Республики Дагестан необходимо нацелить на удовлетворение потребностей, склонностей и интересов обучающихся к продолжению образования и к жизненному и профессиональному самоопределению.

В образовательных организациях Республики Дагестан должны получить широкое распространение уровневая дифференциация, профильное обучение с созданием специализированных классов и школ *(гуманитарных, естественно-научных, технических и т. д.)*.

Инновационные процессы в содержании и технологии обучения и воспитания должны стать заметным явлением в школах Дагестана. Инновационные школы должны способствовать не только изменению административно-организационных форм своего существования, но и улучшению качества учебно-воспитательного процесса через внедрение продуктивных технологий, проблемных методов и т. д.

Инновационная модель сегодня должна представлять собой педагогическую систему, где в единстве и взаимосвязи обеспечивается достижение цели посредством обоснования формы и методов управления и организации учебно-воспитательного процесса. При этом главная задача образования видится в том, чтобы помочь подростку занять достойное гражданина место в сложном российском обществе, создать ситуацию постоянного соответствия меняющемуся социуму, включить в активный самостоятельный выбор жизненных стратегий и способов их достижения.

С учетом сказанного основными направлениями обновления системы образования следует считать:

— создание инновационных образовательных центров, обеспечивающих готовность выпускника к продуктивной деятельности в условиях превалирования организационных, деятельностных и информационных технологий. Центры призваны сформировать умения и навыки исследовательской работы, обеспечить качественно новый уровень реализации способностей учащихся, развить интерес к научному познанию, включая практическое применение теоретических знаний;

— формирование профильной образовательной среды, отвечающей требованиям социума (правовой, экономической, технологической и т. д.), ориентированной на формирование самостоятельности, активности, инициативы, гражданско-патриотических чувств и креативного отношения к деятельности;

— использование педагогических инновационных технологий, в качестве основы функционирования которых выступает личностный подход, а результатом является высокий уровень культуры, трудолюбие, порядочность и милосердие, коммуникабельность, предприимчивость, бережливость, а также способность принимать решения и находить выход из трудных ситуаций;

— обеспечение взаимодействия школы, колледжа и вуза как фактора эффективного функционирования образовательного центра, обеспечения преемственности и непрерывности образования;

— введение вариативных учебных программ по направлениям, востребованным рынком труда, а также углубленное изучение иностранного языка, моделирование содержания интегративных учебных курсов для начальной и базовой школы;

— внедрение активных форм, методов и средств повышения эффективности учебно-воспитательного процесса, создание системы (содержания, форм, методов) диагностики и контроля уровня знаний и сформированности личности учащихся;

— создание творческих групп учителей, осуществляющих педагогический процесс в инновационном режиме (развивающее обучение, проектное обучение, игровое обучение и т. д.), с привлечением ученых и специалистов науки, производства и бизнеса.

Для успешной социализации выпускников школ с этого учебного года во исполнение поручения Главы Республики Дагестан во всех школах введена профессиональная подготовка по рабочим профессиям учащихся 10-х классов. Для организованного введения профессионального обучения учащихся 10–11-х классов разработана нормативно-правовая документация (Положение о профессиональном обучении рабочим профессиям учащихся 10–11-х классов, рабочие программы по направлениям подготовки, формы договоров о социальном партнерстве между колледжем и школой). На данный момент выбор рабочей профессии по Республике Дагестан осуществлен 16 214 учащимися из 16 296 обучающихся в 10-х классах общеобразовательных организаций.

Профессиональное обучение учащихся 10–11-х классов имеет двухуровневую структуру. На первом уровне в общеобразовательной школе организован образовательный процесс в рамках профильного обучения. На втором уровне в колледжах планируется прохождение практики и государственная аттестация выпускников (получение 2-го или 3-го разряда), для чего приказом по Министерству все школы закреплены за подведомственными колледжами.

В качестве приоритетных рабочих профессий для каждого из 12 профилей, реализуемых на основной ступени среднего образования, определены: мастер по обработке цифровой информации, лаборант-эколог, медицинская сестра по уходу за больными, делопроизводитель, художник по костюму. Первоначально утверждены были также рабочие профессии основы бизнеса и основы фермерства.

С общеобразовательными организациями, подведомственными школами-интернатами заключены соглашения о социальном партнерстве (взаимодействии) в подготовке выпускников по рабочим профессиям учащихся 10–11-х классов. Всего заключено **20** соглашений о социальном партнерстве, из которых **14** заключено между школами-интернатами и колледжами, подведомственными Министерству образования и науки РД. Согласно заключенным соглашениям начато профессиональное обучение по рабочим профессиям **667** учащихся **10-х классов.**

По предварительным данным, предстоит обеспечить охват профессиональным образованием более 16 тысяч учащихся школ Республики Дагестан.

Руководителями образовательных организаций определены профессиональные намерения учащихся общеобразовательных организаций (количество юношей и девушек в 10-х классах, их профессиональные предпочтения) и сформированы группы по рабочим профессиям. Школами и профессиональными образовательными организациями (колледжами) согласован порядок осуществления профессионального обучения по конкретной рабочей профессии. Такая работа необходима для обеспечения выполнения ФГОС и проведения аттестации на присвоение квалификации. Общеобразовательная организация не имеет права на присвоение квалификации, в связи с чем эта процедура будет проведена в колледжах Республики.

На сегодняшний день отделом науки и информационного обеспечения Минобрнауки РД подготовлено 12 учебных (рабочих) программ, соответствующих ФГОС (трудоемкость, разбивка на 2 учебных года, определение содержания), по которым организуется подготовка учащихся 10–11-х классов по рабочим профессиям.

За сентябрь-октябрь подготовлено примерное положение о подготовке по рабочим профессиям учащихся 10–11-х классов, межведомственная программа профессионального обучения учащихся 10–11-х классов общеобразовательных школ, положение о межведомственной комиссии, состав комиссии, проект Распоряжения Правительства Республики Дагестан.

14 октября 2015 года проведен семинар по организации профессионального обучения для руководителей управлений образования РД (г. Кизляр). На базах профессиональных образовательных организаций запланирована стажировка педагогов, осуществляющих профессиональное обучение по рабочим профессиям (семинар, круглый стол), по вопросам усвоения содержания, организации практических занятий, планирования образовательного процесса в 10-м классе, после чего аттестационная комиссия определит квалификацию педагога и его готовность к педагогической деятельности.

Важным направлением совершенствования системы профессионального образования Республики Дагестан является обеспечение преемственности уровней образования, для чего следует выстроить систему непрерывной подготовки через создание образовательных комплексов. Министерство в 2016 году намерено уделить созданию образовательных комплексов **(в 2016 году таковых планируется создать пять)**, где функционирует центр детства с дошкольным образовательным учреждением и начальной школой, базовой профильной школой и колледжем. Создание комплексов позволит обновить материальную базу, привести в соответствие с требованиями инфраструктуру образовательных организаций. В этом плане на базе педагогических колледжей открыты группы кратковременного пребывания детей дошкольного возраста.

Вместе с тем инфраструктура и материально-техническая база ряда образовательных организаций (Республиканский железнодорожный колледж, г. Дербент; Республиканский политехнический колледж, г. Махачкала; Республиканский энергостроительный колледж, г. Хасавюрт) нуждаются в серьезном обновлении.

Принимаются меры, направленные на создание в учреждениях среднего профессионального образования универсальной безбарьерной среды, позволяющей обеспечить совместное обучение инвалидов и лиц, не имеющих нарушений в развитии. За 2 года на эти цели направлено более **5 млн руб.**

Основные направления совершенствования системы образования Республики Дагестан

1. Формирование законодательной базы для системного партнерства, бизнеса и образования (контрактная система подготовки, разработка образовательных программ и т. д.); активного участия работодателей в формировании государственного заказа, определении перечня востребованных профессий и специальностей, независимой оценке качества образования, развитии учебно-материальной базы, организации производственной практики, в социальной поддержке обучающихся и работников.

2. Формирование номенклатуры профессий и специальностей с их укрупнением и интеграцией, что обеспечит оптимизацию направлений и профилей подготовки в соответствии с современными требованиями.

3. Структурная перестройка организаций профессионального образования, оптимизация их сети, устранение несоответствия подготовки спросу на реальном рынке труда, включая диспропорцию и дублирование в подготовке.

4. Внедрение модульного принципа построения основных профессиональных образовательных программ, что обеспечит гибкость и вариативность, личностную направленность, а также соответствие запросам рынка труда.

5. Внедрение образовательных инноваций (управленческих, процессуальных, содержательных), в том числе продуктивных технологий, интерактивных форм, проектных и других методов, формирующих профессиональные умения и навыки специалиста.

6. Обновление материально-технической и учебно-методической баз, а также инфраструктуры профессиональных образовательных организаций, интенсивная их информатизация.

7. Обеспечение инновационного характера профессионального образования за счет интеграции общеобразовательного, профессионального уровней и высшего образования, создания базовых колледжей с учебно-научно-производственными комплексами.

8. Создание образовательных комплексов (центров), обеспечивающих непрерывность образования и подготовку специалистов по разным уровням и направлениям (подготовка рабочих, специалистов среднего звена,

бакалавров), через введение совмещенных учебных планов, перезачетом соответствующих по трудоемкости и содержанию дисциплин.

9. Формирование перечня наиболее востребованных и перспективных профессий и специальностей для региональной системы профессионального образования.

10. Организация и проведение региональных, национальных и отраслевых чемпионатов профессионального мастерства по наиболее востребованным и перспективным профессиям и специальностям.

11. Формирование системы мониторинга качества подготовки специалистов, оценки и признания квалификаций. Разработка и утверждение целевых показателей качества подготовки по наиболее востребованным профессиям и специальностям.

12. Последовательное внедрение в профессиональном образовании практико-ориентированной (дуальной) модели обучения. Апробация моделей подготовки педагогических кадров, повышения квалификации и переподготовки специалистов и руководителей в организациях высшего и дополнительного профессионального образования.

Е. В. Швецова, педагог-организатор
(г. Воркута)

Развитие социальной активности студентов в ГПОУ «Воркутинский педагогический колледж»

Модернизация российского профессионального образования, введение стандартов третьего поколения, а теперь и поколения 3+, преобразования, происходящие и в самом колледже, требуют определения новых задач, концептуального обновления воспитательной работы, раскрытия особенностей воспитательной работы педагогического коллектива колледжа в контексте требований, предъявляемых сегодня и к образовательной организации, и к выпускнику как к профессионально и социально компетентной личности; обозначения стратегии и тактики воспитания студентов колледжа.

Усложнение требований к уровню подготовки специалистов, особенно гуманитарных профессий, обостряет проблему содержания и организации их социального воспитания, отношений с динамично меняющимся социумом. Открытая социальная среда не всегда оказывает положительное воздействие на студентов, что ведет к появлению новых представлений о свободе, призвании, активности, ответственности, эталонах и моделях личностного и профессионального поведения. Важную роль в решении данной проблемы должна сыграть система воспитательной работы, которая дала бы возможность студентам развивать свои субъективные качества, формировать особую систему отношений к окружающей действительности и

самим себе, расширять возможности компетентного выбора жизненных путей и саморазвития [2, с. 5].

Социально значимые качества будущих педагогов должны быть ориентированы на нравственную, самостоятельную, активную личность с четко выраженной гражданской позицией, способной к самостоятельному совершенствованию.

Важнейшей составной частью учебно-воспитательного процесса выступает реализация программы внеучебной деятельности колледжа, представляющая собой комплекс ее внутренних ресурсов, включающий: организацию их социального опыта, социальное образование и индивидуальную помощь; раскрытие, развитие и использование социальных способностей студентов и педагогов; целенаправленное использование ресурсов социальной среды; учет социально-педагогических факторов формирования социальной активности студентов.

Организация внеучебной деятельности, нацеленной на формирование социальной активности студентов педагогического колледжа, содержит четыре этапа: познавательный, этап создания социально-педагогической среды колледжа, этап оказания индивидуальной помощи студентам, этап организации социального опыта студентов.

Цель первого этапа заключается в создании благоприятных условий для обретения личностью качеств субъектности — самостоятельности, активности, инициативности, ответственности, социальной мобильности — посредством организации социального обучения студентов.

Социальное обучение, выступающее одним из средств формирования социальной активности студентов в процессе организации внеучебной деятельности, способствует развитию разнообразных социальных знаний и умений.

Социальное обучение включает теоретическую и практическую подготовку студентов к самостоятельному освоению, накоплению и совершенствованию субъективного социального опыта и осуществляется в форме просвещения студентов колледжа по программам «Я — личность» (духовно-практическая сфера), «Я — патриот» (сфера общественной и гражданской жизни), «Я — педагог» (профессиональная сфера).

Содержание деятельности на этапе создания социально-педагогической среды колледжа направлено на формирование открытого социально-педагогического пространства, в рамках которого осуществляется многофункциональная воспитательная деятельность, ориентированная на внеучебную работу со студентами, имеющими разный уровень социальной активности, и способствующая диалогу, развитию межличностного и межгруппового общения, расширению и укреплению взаимодействия колледжа с социальными институтами — культурно-просветительскими учреждениями, общественными организациями, другими образовательными организациями, семьей и т. д.

Деятельность педагогов с использованием потенциальных возможностей социума позволяет формировать ценностные ориентации, отношения,

убеждения, социально и профессионально значимые качества личности, оказывающие влияние на будущую профессиональную деятельность и те способы, с помощью которых молодой специалист будет транслировать социокультурные нормы своим воспитанникам.

Целью третьего этапа реализации программы является индивидуальное регулирование процесса формирования социальной активности студентов.

Индивидуальная помощь студенту педагогического колледжа представляет определенную систему средств и мер воздействия на структурные компоненты социальной активности, обеспечивающих поддержку ее высокого уровня либо нацеленных на оказание помощи (педагогической, психологической, социальной и т. д.) для повышения низкого уровня социальной активности студентов.

Субъектами оказания индивидуальной помощи в педагогическом колледже выступают педагоги, однокурсники, группа общения, коллектив в целом и колледж как организация.

Индивидуальная помощь в процессе формирования социальной активности позволяет учитывать социальные потребности личности; при ее активном участии во внеучебной деятельности обеспечивать адекватные для этого условия, позволяющие включаться во все социальные системы, структуры социума, а также активно участвовать в основных направлениях жизни и деятельности общества в соответствии с возрастом и социальным положением [1, с. 11].

Содержание воспитательной деятельности на этапе организации социального опыта студентов направлено на обеспечение социального взаимодействия и социальной практики обучающихся через организацию опыта и жизнедеятельности коллектива студентов, стимулирование их самостоятельности и самодеятельности.

Формирование социального опыта студентов предполагает использование ресурсов как традиционных видов внеучебной работы (познавательная, проблемно-ценностное общение, досугово-развлекательная, спортивно-оздоровительная деятельность, художественное творчество и др.), так и современных социально ориентированных видов деятельности: волонтерство (благотворительные мероприятия для сверстников, лиц с ограниченными возможностями здоровья и пожилых людей); работа в службах социальной защиты; благоустройство города, охрана природы и памятников культуры; работа в студенческих отрядах и др. Организация такой деятельности способствует личному и профессиональному самоопределению, приобщает молодежь к социальным ценностям, способствует их самореализации в освоенном социально-воспитательном пространстве.

В результате реализации всех этапов студент должен:

— владеть минимально необходимым и максимально возможным объемом знаний, обеспечивающим адаптацию в среде и успешную реализацию личностных целей;

— иметь сформированные интеллектуальные навыки, позволяющие самостоятельно принимать решения в ситуациях социального, гражданского выбора, нести ответственность за результат;

— владеть основными способами деятельности, необходимыми для позитивного общения, будущей трудовой деятельности, выполнения профессиональных, гражданских и семейных обязанностей;

— иметь такие личностные качества, которые позволяют человеку продуктивно реализовать свои цели, соотносимые с целями и потребностями окружающих людей, государства, общества в целом;

— овладеть различными жизненными ресурсами, обеспечивающими жизнеспособность, саморазвитие конкретного человека вопреки неблагоприятным обстоятельствам, изменять их, применяя социально приемлемые формы поведения.

Социально ориентированная внеучебная деятельность педагогического колледжа объединяет все виды деятельности студентов, в которых возможно и целесообразно решение задач их социального, профессионального воспитания и социализации.

Список литературы

1. Андрамонова И. М. Воспитание социальной активности старшеклассников в теории и практике отечественной педагогики (1960–1985 гг.) : автореф. дис. ... канд. пед. наук / И. М. Андрамонова. — Кострома, 1999. — 18 с.

2. Ганич Е. С. Проблема воспитания социальной активности студентов педагогических вузов в отечественной педагогике : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Е. С. Ганич. — Мурманск, 2007. — 23 с.

Е. О. Шишова, к. пед. н., доцент
(г. Казань)

Развитие прогностического компонента мышления студентов как фактора успешности овладения иностранным языком

С переосмыслением целевых установок на подготовку гуманитарных и педагогических кадров проблема двуязычия, многоязычия приобретает практико-ориентированный характер. Многие исследователи рассматривают двуязычие как наиболее распространенный тип многоязычия, которое, как они считают, бывает близкородственным и неродственным. Изучение двух и более языков предопределяет полилингвизм как массовое явление в масштабах всей России [2]. В связи с этим повышение эффективности обучения иностранным языкам в условиях поликультурной среды является одним из центральных объектов всестороннего изучения современной психолого-педагогической науки в последнее десятилетие.

Вместе с тем усвоение неродных языков обусловливает необходимость развития сложных умений и навыков, что, в свою очередь, вызывает существенные затруднения у большинства их изучающих. Специалисты отмечают отсутствие строгой научной психологической базы обучения неродным языкам, слабый учет психологических особенностей изучающих языки [1; 9].

К сожалению, в настоящее время мало исследований по выявлению основных психологических факторов, способствующих успешности студента при обучении неродным языкам. Изучение антиципационных способностей, вероятностного прогнозирования как ключевого фактора успешности относится к числу важных проблем психологии обучения неродным языкам, что связано с речемыслительной деятельностью и механизмами говорения.

В деятельности человека невозможно найти такие ситуации, в которых антиципация не играла бы существенной роли. Е. А. Сергиенко, Л. А. Регуш подчеркивают, что успешность различных видов человеческой деятельности связана с проявлением прогностических способностей или требует такового [7; 8]. И в доказательство приводят выделение прогностики в самостоятельную науку и наличие физиологических предпосылок, выступающих задатками развития способности к прогнозированию.

Прогнозирование в речи стало специальным объектом изучения в цикле экспериментов, проведенных Г. Граник и С. Бондаренко. В результате этих исследований было выявлено, что антиципация включена в познавательные процессы различных уровней, где благодаря ей происходит преднастройка, перестройка движений, действий, мыслей или их временное упреждение [5].

Н. И. Жинкин рассматривает механизм говорения, который характеризуется двузвенностью структуры механизма и комплементарностью (взаимозаменяемостью) всех речевых механизмов. Также Н. И. Жинкин определил основные механизмы осуществления речевого акта: механизмы осмысления, памяти, упреждающего синтеза (опережающего отражения) [3].

В работах И. А. Зимней выделяется ряд общефункциональных и специфических механизмов, соотносимых с тремя фазами речевой деятельности: мотивационно-побудительной, ориентировочно-исследовательской и исполнительной [4].

Учитывая, что эффективность обучения неродному языку обеспечивается в первую очередь особенностями мыслительного процесса, положительная динамика в овладении иностранным языком связывается с развитием смыслового восприятия, памяти и мыслительного прогнозирования. Речевой опыт носителя языка позволяет ему прогнозировать предстоящую речевую ситуацию и строить речевую деятельность в соответствии с этим прогнозом.

Соответственно, научный и практический интерес приобретает проблема развития способности к прогнозированию студентов как ключевого фактора успешности овладения неродным языкам. Развитие прогностического компонента мышления в процессе обучения в вузе создает более благопри-

ятные условия обучения неродному языку, а также положительно влияет на успешность процесса познания в целом, как неотъемлемый компонент мышления. Это существенно повышает эффективность процесса обучения.

Так, разработанная нами модель процесса развития прогностического компонента мышления как фактора успешности овладения иностранным языком включает в себя концептуально-целевой, содержательно-процессуальный и результативно-оценочный блоки.

Важными составляющими *концептуально-целевого блока* являются научно-методологические принципы (системности и целостности, творческой направленности, проблемности, непрерывности, рефлексивности), концептуально определяющие общую организацию исследуемого процесса.

Содержательно-процессуальный блок модели развития прогностического компонента мышления студентов включает в себя описание этапов данного процесса, его содержание, методы и формы организации профессионального взаимодействия.

I этап: **мотивационно-диагностический.** На данном этапе осуществлялось определение исходного уровня развития речевой деятельности и прогностических способностей студентов; осознание студентами значимости прогнозирования в успешности овладения иностранным языком; формирование мотивации к саморазвитию в процессе профессионального взаимодействия.

II этап: **информационно-познавательный** — включал в себя получение студентами знаний об основах прогнозирования в речевой деятельности, информирование студентов о сущности, составляющих, условиях и средствах развития прогностических способностей.

III этап: **коррекционно-развивающий.** На данном этапе осуществлялось развитие прогностических способностей на речемыслительном и коммуникативном уровнях. При развитии способности прогнозирования на речемыслительном и коммуникативном уровнях в процессе профессионального обучения использовалась авторская программа факультативного курса «Развитие прогностических способностей».

IV этап: **рефлексивно-оценочный** — был посвящен анализу процесса развития прогностического компонента мышления на основе результатов итоговой диагностики.

В *результативно-оценочном блоке* модели отражены критерии сформированности прогностических способностей студентов на речемыслительном и коммуникативном уровнях.

В рамках апробации модели обучения студентов неродному языку в вузе была проведена экспериментальная проверка ее эффективности. На этапе констатирующего эксперимента в качестве методов исследования были выбраны: «батарея тестов» способностей к иностранным языкам LAB (*language aptitude battery*), созданная П. Пимслером [6]; прямой ассоциативный тест; методика заполнения фразового пробела; методика «Способность к прогнозированию» (Л. А. Регуш) [7]. Обработка исходных

эмпирических данных проводилась с использованием статистических методов (описательная статистика, t-критерий Стьюдента).

Выборку составили 80 студентов младших курсов Института психологии и образования и Института международных отношений, истории и востоковедения Казанского (Приволжского) федерального университета. Опираясь на экспертную оценку преподавателей языков и результаты «батареи тестов» способностей к иностранным языкам LAB (*language aptitude battery*), созданной П. Пимслером, были сформированы выборки «успешных» и «менее успешных» студентов (объемом по 40 испытуемых) в зависимости от уровня владения языком. Автор выделяет три фактора, определяющие успешность овладения иностранным языком: уровень владения лексикой родного языка и умение применять вербальный материал аналитически; мотивация к изучению иностранного языка; слуховой анализ при различении звуков и звуко-знаковой связи.

Результаты сопоставления особенностей прогнозирования студентов с разным уровнем развития иноязычных способностей демонстрируют, что ошибки вероятностного прогнозирования в речи проявляются при построении речевого высказывания и могут обусловливать неадекватность коммуникативной ситуации. Высокий уровень развития коммуникативной антиципации предполагает способность понимать и оценивать поведение окружающих людей, предвосхищать высказывания участника общения и быть готовым к многовероятному реагированию, выбирать наиболее продуктивный способ взаимодействия с ними. Проведенный сравнительный анализ доказывает, что для успешного обучения неродным языкам необходим высокий уровень прогностических способностей.

Исходя из сделанных выводов, данная программа развития прогностического компонента мышления является практическим воплощением проведенного исследования и будет внедрена в рамках образовательного процесса высшей школы в целях повышения эффективности обучения иностранным языкам.

Список литературы

1. Беляев Б. В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам / Б. В. Беляев. — М., 2005. — 267 с.

2. Габдулхаков В. Ф. Лингводидактика поликультурного образования / В. Ф. Габдулхаков, В. Н. Хисамова. — М. : Национальный книжный центр, 2012. — 248 с.

3. Жинкин П. И. Язык. Речь. Творчество / П. И. Жинкин. — М., 1998. — 304 с.

4. Зимняя И. А. Лингвопсихология речевой деятельности / И. А. Зимняя. — М., 2001. — 432 с.

5. Ломов Б. Ф. Антиципация в структуре деятельности / Б. Ф. Ломов, Е. Н. Сурков. — М., 1980. — С. 5–43.

6. Пимслер П. Тестирование способностей к иностранным языкам / П. Пимслер // Методика преподавания иностранных языков за рубежом. — М. : Прогресс, 1976. — 182 с.

7. Регуш Л. А. Психология прогнозирования: успехи в познании будущего / Л. А. Регуш. — М. : Речь, 2003. — 352 с.
8. Сергиенко Е. А. Антиципация как принцип психического развития / Е. А. Сергиенко. — М. : Наука, 1997. — 198 с.
9. Тылец В. Г. Отечественная психология обучения иностранным языкам: зарождение, становление, развитие / В. Г. Тылец. — Пятигорск, 2009. — 300 с.

С. Е. Шкабарова, старший воспитатель,
Н. В. Маликова, учитель-логопед
(г. Малоярославец)

Школа и детский сад: проблемы преемственности, пути решения

Школьное обучение никогда не начинается с пустого места, а всегда опирается на определенную стадию развития, проделанную ребенком.
Л. С. Выготский

Переход из детского сада в школу — важный этап в жизни каждого ребенка. Оказываясь на этом этапе новых социально-коммуникативных отношений, дети часто бывают не готовы к ним, что, безусловно, сказывается на их эмоциональной сфере. Практика преемственности между детским садом и школой еще не достигла уровня, когда ребенок постепенно, незаметно для себя, педагогов и родителей вливается в среду школьных уроков.

К проблеме преемственности в образовании обращались в разные времена. Лев Семенович Выготский, исследуя особенности психического развития детей, выделяет стабильные и критические периоды, сопровождаемые возрастным кризисом. Большое внимание он уделяет переходу к школьному обучению, считая, что ребенок должен быть подготовлен к нему всем ходом предшествующего развития [1].

Зачастую такой процесс чувствителен и болезнен для всех участников, но самое страшное — для самого ребенка. Среди младших школьников все чаще встречаются дети с синдромом школьной дезадаптации, что свидетельствует об ухудшении психологического здоровья первоклассников. В связи с этим необходимо совершенствовать технологии в работе по преемственности между детским садом и школой для обеспечения постепенного вхождения дошкольников в школьную жизнь. К моменту поступления в школу ребенок должен иметь представление о том, что ждет его в школе, каким образом происходит обучение, и, самое главное, у него должно быть желание учиться, наличие соответствующих мотивов обучения: отношения к учебе как к общественно значимому, важному делу, стремления к приобретению знаний, интерес к определенным учебным предметам. Беседы со старшими дошкольниками, наблюдения за ними свидетельству-

ют о стремлении детей пойти в школу, но детей часто привлекает лишь внешняя сторона школьной жизни.

Родители не всегда придают большое значение переживаниям и ощущениям ребенка. Они больше озабочены интеллектуальным развитием личности, обучением ребенка читать. Нагрузив ребенка во многом не нужными ему знаниями, взрослые могут упустить много нужного и необходимого. Очень часто к началу школьной жизни обнаруживается, что у малыша не развиты познавательные процессы, а преждевременные знания, добытые невероятным трудом, не так уж и нужны. Школа постоянно повышает требования к интеллектуальному развитию детей. Это объясняется такими объективными причинами, как научно-технический прогресс; увеличение потока информации; изменения, происходящие в нашем обществе; новые федеральные требования к образованию.

Таким образом, часто возникает противоречие между программой дошкольного образования и требованиями школы, когда дошкольник перед поступлением в школу должен фактически знать программу первого класса. В настоящее время необходимость сохранения целостности образовательной среды относится к числу важнейших приоритетов развития образования в России. Принятие и введение федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) дошкольного образования является основным этапом преемственности деятельности детского сада и школы [3].

Для решения проблемы преемственности нами выделено три направления.

Первое — диагностическое направление, которое предусматривает анкетирование родителей, изучение семей дошкольников, их отношения к школе. При необходимости проводим консультации с учителем-логопедом, предлагаем обратиться в центр дополнительного образования к психологу.

Второе — просветительское направление, которое предполагает проведение консультаций по темам о подготовке, адаптации в школе. Воспитатели составляют памятки, буклеты для родителей, проводят родительские семинары-практикумы, используют для консультаций сеть Интернет.

Третье — практическое, предусматривает организацию совместной деятельности педагогов детского сада, учителей, родителей и детей [2].

МДОУ детский сад № 7 «Алёнушка» взаимодействует с близлежащей школой МОУ СОШ № 4, в которую поступают воспитанники: разработана Концепция Муниципальной инновационной площадки по теме «Социально-коммуникативное развитие ребенка в ДОУ как фактор успешного духовно-нравственного воспитания школьника на начальной ступени обучения в общеобразовательном учреждении» между МДОУ детским садом № 7 «Алёнушка» и Муниципальным образовательным учреждением «Средняя общеобразовательная школа № 4». Инновационная площадка работает 2 года. В течение ее работы были определены задачи преемствен-

ности, ее значимость в адаптации детей к школьной жизни. Психологом школы № 4 была проведена психоэмоциональная диагностика детей.

В рамках работы инновационной площадки сложились несколько традиций в установлении преемственных связей. Работа проходит планово.

1. В августе проходит совместное заседание администрации детского сада и школы, составляется план работы по подготовке детей подготовительной группы к школьному обучению.

2. Каждый год 1 сентября дети детского сада приглашаются на торжественную линейку в школу. Там наши дети не просто зрители, но и участники.

3. Положительный результат дает общение будущего учителя 1-го класса с группой дошкольников и их родителей. В сентябре на первое родительское собрание приглашается завуч начальных классов. Перед собранием проводится анкетирование родителей о том, что они понимают под подготовкой детей к школе. Задача собрания — обратить внимание родителей на личностные качества своего ребенка, которые могут помочь или помешать при адаптации в школе. Родители заранее знакомятся с будущими педагогами их детей, знакомятся с программой первого класса, могут задавать интересующие вопросы.

4. За год до поступления в первый класс воспитанники детского сада ходят на открытые уроки в школу, к учителям, которые набрали первый класс. Дети с удовольствием рассматривают классы, стенды, рисунки, наблюдают, как первоклассники готовятся к уроку.

5. В осенние каникулы проводится круглый стол воспитателей, выпустивших детей в 1-й класс, воспитателей подготовительной группы и учителей 1-го класса. Педагоги обсуждают проблемы, возникшие при адаптации детей в школе, пытаются найти пути их решения. На совместных заседаниях рассматриваются актуальные проблемы дошкольного и школьного образования, изучается передовой педагогический опыт в вопросах обучения и воспитания учащихся.

6. Стали традицией экскурсии в школьную библиотеку. Дошкольники учат наизусть стихотворения, читают их в библиотеке. Библиотекарь рассказывает о детских книгах, вспоминает детских писателей, их произведения.

7. Учителя знакомятся с будущими первоклассниками, проводя образовательную деятельность с детьми в детском саду.

8. В конце учебного года обязательно проводится образовательная деятельность в детском саду, приглашаются родители, будущие учителя 1-х классов. Родители и учителя имеют возможность еще раз пообщаться друг с другом, решить возникшие вопросы.

9. Постоянно проводятся совместные мероприятия с родителями «День открытых дверей», развлечение «Город и дорога».

Каждый год происходит корректировка плана, добавляются или меняются мероприятия. Дети посещают спортивную площадку школы, где

знакомятся со спортивным оборудованием, могут поиграть в доступные их возрасту игры. Очень нравится дошкольникам посещение компьютерного класса школы. Учащиеся старших классов с дошкольниками провели День добра: они играли в игры, загадывали загадки, читали стихи, обменивались подарками. Осенью одиннадцатиклассники подарили детскому саду кормушки. Это мероприятие прошло в виде досуга. Дети пели о птицах, читали стихи, разгадывали загадки, вспоминали зимующих птиц. Очень понравился праздник по ОБЖ, куда приглашали выпускников детского сада.

Между родителями, школой и детским садом установилось единство требований, стремлений, взглядов на процесс подготовки детей к школе. Дети перестали бояться идти в школу, у них появился интерес к овладению новыми знаниями. В результате проделанной работы я заметила, что у ребят появилось устойчивое желание пойти в школу, интерес убирает страх и вселяет уверенность в своих силах.

Родители стали чаще обращаться за советами к воспитателям, их больше стала интересовать психологическая подготовка детей, их эмоциональное состояние.

О результатах проделанной работы мы узнаем на кругом столе, который проходит в школе в дни осенних каникул. Учителя, как правило, довольны нашими детьми. Если раньше больше внимания уделялось обсуждению знаний детей, то в последнее время обратили внимание на психологическую, эмоциональную готовность выпускников детского сада.

Список литературы

1. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. — М. : Педагогика-Пресс, 1999. — 536 с.
2. Никифорова Л. Формирование мотивационной готовности детей к обучению в школе / Л. Никифорова // Ребенок в детском саду. — 2011. — № 2, 3.
3. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования : приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17 октября 2013 г. № 1155.

О. Ю. Щигирева, к. пед. н.
(г. Москва)

Особенности профессиональной ориентации в Швейцарии

Политическое устройство Швейцарии оказывает непосредственное влияние на организационную структуру системы профессиональной ориентации этой страны. Швейцария является федеративной республикой, состоящей из 20 кантонов и 6 полукантонов. Каждый кантон имеет свою конституцию и законы, однако их полномочия ограничены федеральной конституцией.

Соответственно, в Швейцарии нет единой государственной системы профессиональной ориентации, как, например, во Франции, а существуют 26 кантональных систем, отвечающих общим требованиям государственной политики, структура и деятельность которых обусловлена специфическими особенностями и потребностями каждого региона. Наличие четырех официальных языков в стране (немецкого, французского, итальянского и ретороманского) также отразилось на профориентационной системе — в Швейцарии уживаются две разные профориентационные культуры: немецкоязычная и романская (объединяющая франко- и италоговорящие кантоны).

В организационной структуре системы образования Швейцарии выделяется два наиболее важных момента.

1. Обязательное школьное обучение для детей в возрасте от 6 до 15 лет длится 9 лет (6 лет — начальная школа и 3 года — 1-я ступень среднего образования). С 6-го класса (а в некоторых кантонах — с 5-го класса) учащиеся распределяются по различным направлениям учебы в зависимости от их учебных показателей. Это распределение оказывает влияние на последующую образовательную траекторию учащихся даже после обязательного среднего образования и включает в том числе элементы начальной профориентации на направления профессиональной подготовки, что демонстрирует тесную связь системы образования с профориентационным процессом [4].

2. Полное среднее образование (старшая средняя школа, или 2-я ступень среднего образования) не является обязательным, направлено на обучение учащихся в возрасте от 15 лет, длится от трех до шести лет и предполагает получение аттестата о среднем профессиональном образовании или аттестата об общем академическом образовании.

Следует отметить, что по окончании обязательного школьного обучения учащиеся наиболее часто выбирают направление профессиональной подготовки. Это обусловлено тем, что профориентация школьников в Швейцарии проходит непосредственно на производстве. Учащиеся под присмотром наставников несколько дней стажируются на заводе по выбору и даже производят какие-то примитивные операции [2]. К тому же в Швейцарии существует примерно 250 профессий, которым можно обучаться после завершения обязательного образования в школе, и все дипломированные специалисты-руководители на производстве начинают свою карьеру с рабочей специальности.

Большинство студентов, получающих профессиональную подготовку, совмещают учебу с работой, что позволяет им изучать профессию в реальном производственном процессе. Предприятие заключает с такими студентами контракт на все время учебы.

Такой подход оказывает влияние на систему функционирования профессиональной ориентации. Речь идет, например, о поддержке

15–16-летних учащихся в выборе не только образовательной, но и профессиональной траектории и их сопровождении в поиске учреждения профессиональной подготовки. Важно отметить, что количество профессий, для получения которых необходимо оканчивать гимназию и потом университет, в Швейцарии очень невелико. Поскольку преподаватели поддерживают постоянную связь с производством, то уже в школе ребенку помогают определиться с будущей профессией и предлагают предприятия, готовые взять его на обучение.

Швейцарская система образования демократична, и аттестат о среднем профессиональном образовании дает возможность получения высшего образования. Высшее образование в Швейцарии бывает двух видов: академическое (университетское) и прикладное (профессиональное). Аттестат о среднем профессиональном образовании дает возможность поступления в прикладные вузы, то есть все высшие учебные заведения, кроме университетов.

Особенности швейцарской экономики отличают эту страну от других европейских стран. Несмотря на относительную зависимость от динамики международных рынков, швейцарская экономика достаточно хорошо справляется с мировыми экономическими потрясениями (инфляция в этой стране составляет 0,4–0,6 %). Подтверждением этому является также тот факт, что уровень безработицы в Швейцарии (3,3 %) стабильно ниже среднего показателя по странам ОЭСР [5].

Однако даже Швейцарии не удается избежать влияния нового социально-экономического контекста. Во-первых, на швейцарский рынок труда в значительной степени влияет экономическая, технологическая и политическая глобализация, что приводит к увеличению новых форм работы и появлению новых видов неравенства [3]. Во-вторых, как и в большинстве западных стран, в Швейцарии усложняется процесс перехода от обучения в школе к производственной деятельности [1]. Например, увеличивается время перехода от обязательного школьного обучения к профессиональной подготовке. Кроме того, несмотря на относительно низкий и стабильный общий уровень безработицы, безработица среди молодежи в значительной степени зависит от экономической ситуации, что затрудняет возможности первичного трудоустройства [6].

В Швейцарии профориентационная поддержка оказывается не только учащимся обязательного школьного обучения в выборе направления будущего образования, но и студентам учреждений профессионального обучения и высшего образования, взрослым людям в период профессиональной адаптации, смены места работы, переезда или выхода на пенсию. В Швейцарии для взрослых людей существует много разнообразных возможностей для обучения какой-либо профессии и получения свидетельства об окончании курсов. Всю необходимую информацию можно получить в центре профессиональной ориентации. В каждом кантоне есть как мини-

мум один центр профориентации, адрес которого можно найти в местном центре самоуправления, в школах или в Интернете. В любом центре обязательно есть инфотека, которая функционирует по тем же принципам, что и библиотека. Туда можно прийти без предварительной записи в часы работы, получить информацию о различных профессиях и возможностях обучения и взять на дом информационный материал во временное пользование. Если у посетителя не получается самостоятельно разобраться в инфотеке, то он может записаться на личную консультацию и обсудить свои проблемы трудоустройства со специалистом. В центре профориентации не предоставляют рабочие места, но в ходе беседы с профконсультантом можно обсудить имеющиеся возможности, принять решение и спланировать совместно со специалистом последующие действия для выбора подходящей работы или образования.

Поскольку оказание профориентационной помощи и поддержки в Швейцарии не ограничивается рамками школьного образования, то главная роль в этом процессе отводится специалистам по профориентации. Поэтому большое значение уделяется их профессиональной подготовке. Существует четыре программы подготовки специалистов в сфере учебной и профессиональной ориентации: одна магистерская программа в университете и три программы послевузовской подготовки третьего цикла (аспирантура). Несмотря на языковую специфику различных регионов, все программы соответствуют профилю компетенций, разработанному на государственном уровне. Теоретическая подготовка основывается на междисциплинарном подходе и включает в себя психологический, психосоциальный, социологический и воспитательный аспекты. Обучение навыкам общения и умению работать в различных культурных контекстах также является частью интегративного подхода профессиональной подготовки специалистов в сфере учебной и профессиональной ориентации [7].

Таким образом, особенности учебной и профессиональной ориентации в Швейцарии могут представлять интерес для российской системы профориентации особенно в вопросе привлечения молодежи в профессиональное образование и подготовки специалистов в сфере поддержки профессионального самоопределения.

Список литературы

1. Bertschy K. Les jeunes en transition de la formation au monde du travail : survol de résultats de la recherche longitudinale TREE / K. Bertschy, E. Böni, T. Meyer. — Berne : TREE, 2007. — 36 p.

2. Dubs R. Rapport d'expertise sur les questions concernant la formation professionnelle en Suisse / R. Dubs. — Bern, 2006. — 218 p.

3. Flückiger Y. Le système suisse de formation face aux mutations du marché du travail / Y. Flückiger // Formation Emploi 100. — 2007. — P. 5–14.

4. Guichard J. L'organisation de l'école et la structuration des intentions d'avenir des jeunes / J. Guichard // Picard F. & Masdonati J. (dir.). Les parcours d'orientation des

jeunes: dynamiques institutionnelles et identitaires. — Québec : Presses de l'Université de Laval, 2012. — P. 15–50.

5. OCDE Études économiques de l'OCDE: Suisse. — Paris, 2009. — 161 p.

6. Quintini G. Starting well or losing their way? The position of youth in the labour market in OECD countries / G. Quintini, S. Martin. — Paris, 2006. — 69 p.

7. Rossier J. La formation des psychologues conseillères et conseillers en orientation en Suisse / J. Rossier, C. M. Eggenberger, S. Perdrix // L'orientation scolaire et professionnelle. — 2012. — No 41/2 [Electronic resource]. — Access mode: http://osp.revues.org/3765 (date of access: 30.03.2016).

Н. П. Юдина, д. пед. н., профессор
(г. Хабаровск)

Воспитывающее обучение: актуализация «старых» идей

Воспитание человека — это вечная педагогическая идея, конкретная разработка которой всегда нова. Динамичная смена ценностей, социальных установок и технологий обрекает нас на поиск новых эффективных средств влияния на личность. В этом помогает анализ опыта прошлого.

Базовые категории педагогики — воспитание, образование, обучение — наполнялись содержанием на протяжении столетий. Отечественная педагогическая культура превыше всего ставила воспитание — духовное «питание», придающее крепость становящейся душе. Европейская педагогика базировалась на признании образования как главной ценности. Сближение традиций происходило в пространстве обучения. В результате сложного взаимодействия, проходившего на всех уровнях педагогической реальности — от философской рефлексии до операционно-деятельностного осуществления, — появился феномен воспитывающего обучения.

Ретроспективный анализ отечественной педагогики позволяет сказать, что осознание важности воспитательной направленности учебного процесса приходится на конец XIX века, когда реформы 60-х годов сделали необходимым просвещение социальных низов — «народа».

Остановимся на взглядах видного педагога-общественника Ивана Ивановича Горбунова-Посадова (4[16].04.1864 — 12.02.1940). Сегодня он мало известен, но его деятельность достойна специального изучения. Родился в посаде Колпино (поэтому и псевдоним — Посадов), близ Петербурга. Писатель, редактор, издатель, просветитель, с 1885-го — сотрудник, а с 1897-го — бессменный руководитель основанного Л. Н. Толстым издательства «Посредник». Писал стихи, выпускал журнал для детей «Маяк», журнал «Свободное воспитание» [6], редактировал и издавал библиотечки «Сельский и деревенский календарь», «Деревенское хозяйство и деревен-

ская жизнь», составлял книги для чтения «Библиотека для детей и юношества» (выходила с 1898), сборник «Малым ребятам» (было двадцать пять выпусков), «Для маленьких», «Азбука-картинка с подвижными разрезными буквами» (в соавторстве с Я. Е. Егоровым; было девятнадцать изданий), книги для чтения в школе и дома «Красное солнышко» (последнее издание было в 1923-м), «Ясная звездочка» (всего двадцать одно издание), «Золотые колосья» (пережило семнадцать изданий), географическая хрестоматия «Кругом света».

И. И. Горбунов-Посадов считал себя учеником и последователем Л. Н. Толстого. Общность позиций этих творцов можно проследить в трех аспектах: этическом, собственно педагогическом и социальном. Их объединял идеал всеобщей любви и братства, уверенность в ответственности каждой личности за достижение идеала. И. И. Горбунов-Посадов признавал нравственный потенциал любого религиозного учения, заключающего в себе универсальный закон человеческого существования: «Бесконечное уважение к человеческой личности, к человеческой душе, в которой проявление высшей мировой идеи, проявление Божества на земле» [4, с. 12]. Эту позицию И. И. Горбунов-Посадов сохранил на всю жизнь, предостерегая коллег от опасных для школы последствий ее освобождения от религиозно-этического «элемента».

В своих публицистических выступлениях педагог рисовал яркий образ новой школы, строящейся на любви, уважении каждого человека. «Школа будущего вся будет жизнью, и достоинство школы настоящего должно измеряться лишь тем, насколько она движется от учебного и воспитательного оцепенения к жизни. Живою, объединенною жизнью должна стать и жизнь детей в классах, в школьной мастерской, в школьной лаборатории, и жизнь их вне класса. К этому должна стремиться каждая разумная школа, каждый шаг в этом направлении — это шаг к детскому счастью» [1, с. 29]. «Там (в новой школе. — *Н. Ю.*) в основу всего будет положена любовь и такое же глубокое уважение к личности ребенка, как и к личности каждого взрослого» [2, с. 1–2]. Как видим, школа должна стать местом живого общения и воспитания раньше, чем местом учебы. Учение, соответствующее запросам детской индивидуальности, остается одной гранью многосторонней жизни и взаимоуважения всех членов школьного содружества. Это, в представлении И. И. Горбунова-Посадова, — учебно-воспитательное учреждение, являющееся частью сложной среды, в которой происходит становление личности. При нестабильности внешней среды школа должна стать местом, абсолютно соответствующим потребностям развивающегося человека, местом активного проживания ребенком жизни, «школой жизни».

Важным условием, при котором все это будет реализовано, И. И. Горбунов-Посадов признавал свободу: «Только при условии свободы может вспоследствовать полное, всестороннее, гармоническое, совершен-

ное развитие всех духовных и физических дарований, заложенных в человеческой личности» [4, с. 15]. Этой задаче подчиняется вся организация школы: «Мы отводим большое место его (детской. — *Н. Ю.*) активности. Только то действительно понято ребенком, что он умеет передать при помощи рук, и только те образы ярки в его душе, которые он воплотил тем или иным путем» [1, с. 3–4].

И. И. Горбунов-Посадов обращался к вопросам методики воспитания и развития детей и продолжал традицию К. Д. Ушинского. Ярко отражается эта связь в книгах для чтения, составленных И. И. Горбуновым-Посадовым. Один из известных сборников — «Ясная звездочка». Все материалы, предлагаемые детям для работы, распределены по разделам. Каждый раздел содержит стихи, короткие рассказы русских писателей, загадки, сказки, вопросы и задания, нацеливающие детское восприятие. Например: «Не видели ли вы каких-нибудь птиц во время перелета и когда вы их видели? Как они летели: в одну линию, или сбившись в кучу, или треугольником? В какую сторону? Высоко или низко? Молча или с криком? Какие это были птицы?» [5, с. 27]. Книга снабжена художественными иллюстрациями и детскими рисунками. Эта и аналогичные книги педагога ценны не только содержанием, но и своим методическим потенциалом. И. И. Горбунов-Посадов дает предельно конкретные советы, адресованные педагогам и воспитателям. Читаем: «Возьмите побольше глины, наберите веточек, щепок и попробуйте на доске сделать деревню, какой она бывает осенью. Изобразите осенние работы крестьян, стога сена и ометы хлеба поблизости от сарая, уборку овощей на огородах и т. д.» [1, с. 21]. «Научитесь рисовать, как лошадь стоит, бежит, идет (образец-схема дан. — *Н. Ю.*). Рисуйте крупно. Смотрите почаще и внимательней на настоящих, живых лошадей и постарайтесь зарисовать немногими чертами то, что вы видите» [1, с. 29].

И. И. Горбунова-Посадова интересовало все, что связано с воспитанием. В одной из своих работ он рассуждает о фактах жестокости. Жестокость людей и, в частности, детей по отношению к животным объясняется им тем, что «люди не знакомы с жизнью животных», следовательно, необходимо помочь детям узнать о животных как можно больше, организовать изучение животных и активную деятельность, направленную на них. Начинаться такая работа должна в семье, потом подключаются школа, общественность [3, с. 1].

Выстраивая образ идеальной школы, И. И. Горбунов-Посадов шел «от противного»: искал причины несовершенства современного ему образования.

И здесь появляется третье направление в самобытном наследии И. И. Горбунова-Посадова — социальное. Живя в эпоху потрясений и войн (И. И. Горбунов-Посадов пережил три революции и две войны), он ощущал себя борцом, ответственным за существование как хорошего, так и

плохого в обществе: только личная активность и деятельность, способная обеспечить «постоянное движение вперед».

В изложенном выше — далеко не полная характеристика наследия И. И. Горбунова-Посадова. Однако и приведенные материалы показывают, что прошлое содержит в себе конструктивный опыт, полезный для решения актуальных задач. В частности, четко просматриваются два направления поиска в аспекте средств воспитания — интеграция образовательного пространства (школы, по терминологии И. И. Горбунова-Посадова) в воспитательное сообщество и придание учебному процессу воспитательной направленности, его насыщение этически выверенным содержанием. Идеи не новы. В разное время они актуализировались отечественной педагогикой. Их повторяемость подтверждает значимость исторического опыта и непреходящее значение найденных решений.

Список литературы

1. Горбунов-Посадов И. И. Доклад, прочитанный в апреле 1912 года / И. И. Горбунов-Посадов. — М., 1913.

2. Горбунов-Посадов И. И. К читателям / И. И. Горбунов-Посадов // Свободное воспитание, 1916–1917. — № 11–12. — С. 1–2.

3. Горбунов-Посадов И. И. Утопия и трезвая действительность / И. И. Горбунов-Посадов // Свободное воспитание, 1908–1909. — № 1. — С. 14–20.

4. Горбунов-Посадов И. И. Что внес Лев Толстой в разрешение вопроса о воспитании и образовании / И. И. Горбунов-Посадов // Толстой Л. Избранные мысли о воспитании и образовании. — М., 1909.

5. Горбунов-Посадов И. И. Ясная звездочка / И. И. Горбунов-Посадов, Е. В. Горбунова-Посадова. — М., 1923.

6. Горбунов-Посадов И. И. Большая энциклопедия русского народа [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://www.rusinst.ru; http://dic.academic.ru (дата обращения: 18.03.2016).

А. Ф. Яфальян, д. пед. н., профессор
(г. Екатеринбург)

Темпоральное пространство как средство эстетического воспитания

Пространство и время как средство эстетического воспитания личности в XXI веке можно рассматривать как фундаментальную проблему педагогики. Темпоральное пространство как категория эстетики и психологии, генетическое родство которых (эстетики и психологии) описал Л. С. Выготский [1], открывает новые педагогические возможности в теоретическом осмыслении и практическом применении этой категории (темпоральное пространство) как средства эстетического воспитания.

С прорывом информационных технологий произошла разритмизация процессов бессознания (Б), подсознания (П), сознания (С) с процессами сверхсознания (СС), поэтому несформировавшаяся личность, особенно в детстве, теряет чувство природы, чувство времени, чувство пространства. Эти чувства выполняют важные для человека *функции*: *ритмизации* и *гармонизации* всех процессов жизнедеятельности с окружающим миром; *регуляции* и *синхронизации* взаимодействия духовных потребностей личности с практическими.

Чувство пространства как эстетическое проявление связано с чувством времени, связь их проявляется в виде взаимозависимой диады: изменение чувства пространства влечет за собой изменение чувства времени. Эти чувства заложены от природы как потенциальные возможности и получают развитие на протяжении всей жизни. Благодаря пространственно-временному чувству ритмизация, гармонизация, регуляция и синхронизация всех процессов жизнедеятельности и всех окружающих явлений мира создают условия полноценного и целостного переживания мира.

Пространство и время приобретают эстетическое содержание, если они становятся саморегуляторами [3], то есть личность, свободно ориентируясь в пространстве и времени, управляет своей жизнью. Несинхронизированные процессы проявляются в хаосе. Хаотичность движений, эмоциональных проявлений, мыслей часто выражается в хаотической организации окружающей среды, места проживания, места работы. Покой, то есть способность остановиться, почувствовать пространственные границы, временное движение, вибрации времени и пространства, повышает ощущения мира (Б), его чувствование (П), осознание (С) и духовное наполнение (СС).

Такое полноценное освоение темпорального пространства выражается в диадах: мгновение — вечность (проявление чувства времени), точка — Вселенная (проявление чувства пространства). Причем если рассматривать их с позиций возрастной периодизации: ребенок — подросток — юноша — взрослый, — то очевидно, что ребенок ощущает миг и вечность, точку и Вселенную, но диффузно, не дифференцированно. Подросток их дифференцирует, но видит мир в крайних позициях, оттеночные и вариативные проявления им игнорируются или еще недоступны. Юношеский возраст поэтизирует проявление времени («Остановись, мгновенье, ты прекрасно!») и пространства («Вселенная бесконечна, глубока и бездонна»). Зрелая личность, то есть взрослый человек, способна видеть, ощущать, чувствовать и осознавать все оттенки мироздания.

Чувство пространства и времени имеет энергетическую природу. Разритмизация энергии приводит к дисбалансу соматических, психических и ментальных процессов, к изменениям на химическом, физиологическом, нейропсихическом и других уровнях. То есть личность, способная регулировать эстетические чувства, в частности чувство темпорального пространства, осуществляет экологию тела, души и разума.

Темпоральное пространство может быть трехмерным и многомерным. Его трехмерность определяется бессознательными, подсознательными и сознательными процессами конкретной личности, что характерно для восприятия мира взрослым человеком. Многомерное темпоральное пространство связано со вселенскими, масштабными процессами. Ребенок способен интуитивно ощущать многомерность мира. Со временем это ощущение или переходит на уровень чувств и сознания, или теряется вовсе, так как сверхсознательные процессы требуют постоянной духовной работы личности. Гармонизирующее начало чувства темпорального пространства представляет собой логику космоса, природы, социума, где человек выступает частью универсального единства мира. Не случайно в космической педагогике разрабатывались идеи новой личности. Так, К. Н. Вентцель [2] считал, что только новая личность с многомерным сознанием и мировоззрением способна пройти ступени космического воспитания и создавать духовные ценности. Одним из условий воспитания такой личности может стать освоение темпорального пространства и развития пространственно-временного чувства как эстетического качества личности.

Объективными свойствами темпорального пространства являются его объемность и конкретность существования. В реальной жизни ребенок попадает в условия сложных пространственно-временных связей, поэтому нередко среда оказывает на него негативное воздействие, разрушая заложенную природой предрасположенность к освоению темпорального пространства. Ребенок, в отличие от взрослого, может свободно и естественно «перемещаться» в пространстве и времени. В его сознании, как в сказках, мифах или художественных произведениях, осуществляется свободное перемещение из одного пространства в другое: герои сказок могут моментально переместиться из одного царства (пространства) в другое или прожить в миг тысячу лет. Это раздвигает границы сознания и делает его многомерным.

В подростковом возрасте происходит знакомство с физическим темпоральным пространством. Подростки готовы измерять и просчитывать пространство и время. Им непросто чувственно и эстетически воспринимать мир, хотя основы эстетического воспитания, заложенные в дошкольном и младшем школьном возрасте, не исчезают бесследно. Юношеский возраст вновь возвращает к интуитивному восприятию мира, появляется потребность в духовном мироощущении, то есть сверхсознательные процессы помогают молодым людям романтически, свободно, вольно обращаться с пространственно-временным чувством. Взрослая личность, обладающая мудростью, зрелостью, способна ощущать, чувствовать, осознавать многомерное темпоральное пространство, где гармонично, то есть эстетически, сливаются Б-П-С-СС процессы.

Итак, темпоральное пространство является характеристикой эстетического сознания, отображающего неоднородность мира. В художественной деятельности оно способно к развертыванию и сворачиванию и наделяется волшебными свойствами, теургической энергией, магической сим-

воликой. В физическом мире оно становится локальным, имеет границы и разноуровневое проявление (ощущение помещения и улицы, леса и поляны, полета в воздухе и езды по земле и т. д.). В психолого-эстетическом плане темпоральное пространство имеет полифункциональное значение: осуществляет сбалансированность, гармонизацию, уравновешивание и саморегулирование всех процессов.

Очевидно, что развитое у личности чувство темпорального пространства, выполняя регулирующую функцию в средовой ориентации, непосредственно связано с движением, с пространственным отношением к своему телу, с увеличением умственной и физической активности и эмоциональной отзывчивости. Снятие напряжения, «сброс» отрицательной энергии способствует гармонизации и ритмизации движений, поступков, речи, мыслей, что и является одной из составляющих эстетического воспитания.

Педагогический потенциал и практическое применение темпорального пространства как гармонизирующего средства безграничны и всеобъемлющи: личность постоянно находится в энергетической звуковой, цветовой, ритмической, временной, пространственной, динамической среде, — поэтому педагогически целесообразная и организованная среда способствует развитию у нее эстетического пространственно-временного чувства. Восприятие темпорального пространства как сбалансированного чувства природных, социальных и космических процессов становится средством эстетического воспитания.

Список литературы

1. Выготский Л. С. Психология искусства / Л. С. Выготский. — М. : Искусство, 1986. — 573 с.

2. Корнетов Б. Г. Космическая педагогика Константина Вентцеля / Б. Г. Корнетов, М. В. Богуславский // Свободное воспитание : сб. избр. тр. — М. : Влади, 1993. — С. 14–19.

3. Яфальян А. Ф. Формирование у детей эстетического отношения к человеку в процессе самовыражения / А. Ф. Яфальян. — М. : Искусство и образование, 2011. — 276 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ И ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ В УСЛОВИЯХ МЕЖКУЛЬТУРНЫХ ОТНОШЕНИЙ

Р. А. Андрианова, к. пед. н.
(г. Москва)

Профилактика ксенофобии и проявлений экстремизма как важнейшее условие обеспечения социальной безопасности в детско-молодежной среде

В статье рассматриваются основные направления профилактики ксенофобии и проявлений экстремизма. Проведен анализ факторов, способствующих формированию ксенофобии и проявлениям экстремизма. Обобщен опыт московской школы в интеграции различных социальных институтов, объединенных решением общих воспитательных задач разрушения ксенофобии, интолерантных установок и способов поведения.

Российская Федерация — многонациональное, многоконфессиональное государство, и недооценивать, а тем более игнорировать проблемы и обострения межнациональных, межэтнических и межрелигиозных отношений недопустимо и крайне опасно.

Контент-анализ хроники преступлений экстремистской направленности на территории Российской Федерации показал, что профилактика проявлений экстремизма и ксенофобии значительно уступает масштабам наступления так называемого исламского фактора. С одной стороны, среди молодых россиян осуществляется вербовочная работа со стороны представителей международных экстремистских организаций, с другой — на-

растает социальная напряженность в детско-молодежной среде, которая все чаще приобретает этническую окраску.

Безусловно, только правовыми способами сложнейшая проблема противодействия экстремизму не может быть решена. Современное молодое поколение практически живет в виртуальном пространстве. Пресечение всевозможных контактов представителей экстремистских организаций с потенциальной детско-молодежной аудиторий — важнейшее, но тоже недостаточное направление организации противодействия экстремизму. Важной составляющей обеспечения социальной безопасности в детско-молодежной среде является раннее выявление группы социального риска с определенной предрасположенностью к девиантной активности, минимизация негативных факторов, способствующих втягиванию молодого поколения в деструктивное поле экстремизма и терроризма.

На наш взгляд, истоки ксенофобии и экстремизма чаще исходят из семьи, которая является первичным институтом социализации ребенка. Проявление ксенофобии — неприятие, страх или ненависть к кому-либо или чему-либо чужому, незнакомому, непривычному. Для ксенофоба характерен чрезвычайно низкий уровень культуры межэтнического общения и личностной идентификации в многонациональном обществе. Ксенофоб не чувствует себя в безопасности, он постоянно живет в ожидании угрозы и опасностей, что, безусловно, может привести к поискам врага.

Человек с развитой толерантной установкой отличается от ксенофоба чувством внутреннего равновесия, положительно воспринимает культурное многообразие, с пониманием относится к иным культурным особенностям, стремится к конструктивному взаимодействию с окружающими вне зависимости от национальной, конфессиональной принадлежности [1].

Современные требования к обеспечению профилактики социальных отклонений в детско-молодежной среде предполагают интенсивные поиски различных форм и способов позитивного взаимодействия специалистов и социальных институтов, которые могли бы *суммировать позитивные векторы их жизнедеятельности в едином профилактическом пространстве* [2].

Успешный пример обеспечения социальной безопасности и воспитания толерантных отношений между детьми разных национальностей представлен в московской школе № 1234. В школе обучаются не только россияне, но и дети из разных стран ближнего и дальнего зарубежья: Израиля, США, Турции, Афганистана, Монголии, Белоруссии, Украины, Литвы, Латвии, Грузии, Армении, Азербайджана и т. д. Опыт бесконфликтного взаимодействия детей разных национальностей заслуживает изучения и обобщения. Для профилактики межэтнических

конфликтов в школе «выращена» комфортная воспитательная среда позитивного взаимодействия людей разных национальностей, позитивного восприятия этнического и конфессионального многообразия, проявления интереса к другим культурам, уважения их традиций, обычаев, самобытности образа жизни. Большая роль в организации позитивного взаимодействия в многонациональном пространстве различных социальных институтов (семьи, образовательного учреждения, учреждений дополнительного образования, общественных организаций), объединенных решением общих воспитательных задач разрушения ксенофобии, интолерантных установок и способов поведения, принадлежит директору образовательного учреждения Ирине Григорьевне Волошко, заслуженному учителю Российской Федерации. Огромный профессиональный опыт, личностные качества и авторитет директора школы способствуют объединению и позитивному бесконфликтному взаимодействию детей, родителей и педагогов. Безусловно, в такой комфортной воспитательной среде нет условий для развития конфликтных отношений на национальной почве.

Как известно, именно толерантное отношение к другим людям усиливает межкультурную коммуникацию, расширяет возможности достижения согласия в многонациональном обществе. При этом *толерантность* мы понимаем не как вынужденную терпимость к «иным», не как безразличие и отсутствие собственной позиции. Мы согласны с академиком А. Г. Асмоловым в том, что только человек, имеющий собственное мировоззрение и веру, способен проявлять великодушие, уважать мировоззрение и веру другого человека, обладать гармонией гражданской, этнокультурной и общечеловеческой идентичности (http://asmolovpsy.ru/ru/interview/240).

Таким образом, эффективное условие противодействия проявлениям ксенофобии и экстремизма — это включение подрастающего поколения с самого раннего детства в зону позитивного межкультурного взаимодействия, воспитание толерантности; взаимодействие всех социальных институтов, их содружество и партнерство в организации единого профилактического пространства; подготовка специалистов к противодействию расизму, шовинизму и ксенофобии.

Список литературы

1. Андрианова Р. А. Социальное здоровье детей и молодежи в поликультурной среде / Р. А. Андрианова // Социальная педагогика в России. — 2014. — № 2. — С. 26–34.

2. Гукаленко О. В. Этнокультурный компонент в подготовке социальных педагогов современной России / О. В. Гукаленко // Социальная педагогика в России. — 2015. — № 1. — С. 41–48.

В. Ю. Арестова, к. пед. н., доцент
(г. Чебоксары)

Исторические факторы бесконфликтных взаимоотношений обучающихся разных национальностей

В докладе анализируются взаимоотношения студентов разных национальностей, обучающихся в Чувашском государственном педагогическом университете имени И. Я. Яковлева. В качестве примера приводятся студенты, относящие себя к русским, чувашам, татарам, мордве, то есть к основным этносам, проживающим в Чувашии.

Рассмотрение вопроса бесконфликтных взаимоотношений обучающихся разных национальностей делает необходимым осмысление традиций межнациональных контактов вышеупомянутых этносов в их исторической ретроспективе, выявление специфических характеристик современного состояния этнокультурных взаимоотношений, определение перспектив их преобразований.

Проблемы общения в среде студентов разных национальностей ЧГПУ имени И. Я. Яковлева тесно связаны с исторически сформировавшимися традициями этнокультурных взаимоотношений народов, проживающих в настоящее время на территории Чувашии, которая исторически сформировалась как полиэтнический регион. Согласно Всероссийской переписи населения 2010 года, основными этносами, населяющими Чувашию, являются чуваши — 67,7 % от общего количества населения республики; русские — 26,9 %; татары — 2,8 %; мордва — 1,1 %.

Анализ архивных источников, трудов ученых по истории и культуре поволжских народов позволил нам выявить исторические факты, обусловливающие мирные, добрососедские взаимоотношения исследуемых этносов. В таких работах приводится ряд наблюдений, свидетельствующих о том, что в менталитете чувашей отражаются позитивные образы русского человека, например одобрение чувашами родственных связей с русскими [2, с. 321]; чувашские поговорки, свидетельствующие о высоком мнении чувашей о русском народе [3, с. 15]. Просветитель чувашей Иван Яковлевич Яковлев оставил духовное завещание своему народу, в котором призывал любить, почитать русское отечество, служить ему и в то же время не забывать родной язык и происхождение [4].

Национальные просветители татарского и мордовского народов, то есть тех народов, с которыми чуваши издавна жили по соседству, выступали за сближение народов. В частности, выдающийся татарский просветитель Каюм Насыри всегда выступал за сближение русского и татарского народов. Просветитель мордовского народа Макар Евсевьевич Евсевьев с большим уважением относился к культуре поволжских русских, чувашей, татар и др.

Среди выдающихся деятелей культуры и образования Чувашской Республики особняком стоит имя Геннадия Никандровича Волкова — основателя этнопедагогики. Г. Н. Волков убедительно доказывал важность изучения родной культуры, языка, традиций и, вслед за И. Я. Яковлевым, признавал непреходящее значение русской культуры в становлении гражданственности и патриотизма у подрастающего поколения. Он исследовал традиции народного воспитания у башкир, татар, марийцев, мордвы, калмыков, тувинцев, якутов, киргизов, казахов и др. Показал необходимость их сохранения для формирования этнокультурной идентичности, поиска собственного пути в процессах глобализации общества, укрепления целостности этнической общности и толерантных взаимоотношений в поликультурной среде современного российского общества.

Народы Поволжья имеют тысячелетнюю историю культурных связей: народные праздники, обрядово-игровые традиции, бытовые контакты — все это подвергается взаимовлиянию, некоторые процессы и явления заимствуются, становятся популярными в иноязычной среде другого народа. В исследовании современного состояния этнокультурных взаимоотношений изучаемых этносов мы нашли факты взаимовлияния русских и татарских традиций (например, заимствование некоторых элементов календарных праздников), чувашских и татарских традиций (например, совместное празднование двух праздников: чувашского акатуя и татарского сабантуя) [1].

В формировании бесконфликтных взаимоотношений обучающихся разных национальностей огромное значение приобретает образование, которое должно быть организовано таким образом, чтобы знание традиционных ценностей родной культуры, языка, традиций позволило человеку увидеть общие черты и параллели между разными культурами, понять их общечеловеческую и гуманистическую составляющие и вместе с тем то особенное, специфическое, что присуще культуре каждого отдельного народа. Это будет способствовать формированию гармоничных связей с представителями разных этносов, выстраиванию между ними бесконфликтных отношений. При этом важным фактором развития таких отношений является знание истории своего народа и отечественной истории — истории многонациональной России.

Список литературы

1. Арестова В. Ю. Этнотеатральные традиции чувашей, русских, татар и мордвы Чувашской Республики [Электронный ресурс] / В. Ю. Арестова // Современные проблемы науки и образования. — 2014. — № 6. — Режим доступа: www.science-education.ru/120-15331 (дата обращения: 14.11.2014).

2. Сочинения В. А. Сбоева. Исследования об инородцах Казанской губернии. Издание книгопродавца Дубровина. — Казань, 1856. — 188 с.

3. Иванов-Ехвет А. И. Музы ищут приют: к истории дореволюционных русско-чувашских культурных взаимосвязей: музыка, театр / А. И. Иванов-Ехвет. — Чебоксары : Чувашкнигоиздат, 1987. — 351 с.

4. Яковлев И. Я. Духовное завещание чувашскому народу / И. Я. Яковлев. — Чебоксары, 1992. — 30 с.

А. В. Беляева, к. мед. н., доцент
(г. Москва)

Феномен инкультурации в контексте современных процессов социализации и воспитания учащейся молодежи[1]

В современной гуманитарной научной традиции в общем категориальном ряду, относящемся к социализации в целом, принято тем не менее вычленять особые феномены инкультурации, энкультурации и аккультурации. Интерпретация этих феноменов, их понятийная «разводка» небесполезна для практики, более того, сегодня эта работа чрезвычайно своевременная и остроактуальная для общего выяснения характера, уровней, рисков, ограничений и перспектив современной социализации.

Под общим именем «социализация» понимается усвоение индивидом системы общественных ценностей, правил общежития, культурных норм и форм родного человеку общества, его традиций, представлений о долге, правах и обязанностях человека, о прекрасном и безобразном, о дурном и хорошем. Так называемая ресоциализация — это повторная социализация, то есть изменение индивидуальных целей и ценностей жизни в новом социальном окружении (переезд из деревни в большой город или, наоборот, переезд на постоянное место жительства в сельский социум), и в том числе возвращение к обычной социальной, гражданской жизни лиц с социально девиантным поведением. При этом и социализация, и ресоциализация феноменологически исходят из базового понятия «культура». Культура — большой блок ценностей и смыслов, связанных с поведением. Именно инкультурация является процедурой, подразумевающей социально-нормативное «окультуривание» индивида, приобщение его к культуре быта, труда, семьи, общественной морали, этики, эстетики. Инкультурация становится базовым механизмом интериоризации, врастания человека в культуру, апеллирует не к индивиду, а к личности, к внутренним аспектам формирования ценностно-смысловых представлений, взглядов, убеждений человека, к тем сторонам определенного исторического типа культуры, которые, пользуясь термином Л. С. Выготского, «присваиваются» в процессе развития личности. Решающую роль в процессе инкультурации играет воспитание как общественное явление — как процесс направленной социализации подрастающего поколения, и именно в этом, в его «культуросообразности», заключено решающее, принципиальное отличие воспитания от процесса стихийной социализации. В содержание инкультурации входит освоение социокультурных норм и традиций, научение жизнеобеспечению, соблюдению обязательных

[1] Публикация подготовлена в рамках поддержанного РГНФ научного проекта № 15-06-10102-а «Воспитание и социализация как педагогические категории и феномены в контексте изучения современных научных источников разных стран».

гигиенических требований, предъявляемых культурной традицией и окружающим социумом, усвоение этических норм поведения, домашнего труда, эталонов и идеалов деятельности, жизненно важных и целесообразных навыков социальной и кросс-культурной коммуникации, способствующих личностному развитию и росту культурного кругозора. На личностном уровне происходит сборка знаний и умений индивида в некую целостную систему практических жизненно важных компетенций, стимулирующих процесс индивидуального сознания со-причастности истории, традиции и будущему своего народа и государства, развитие собственной целостной личностной идентичности, социальной, культурной, этнической и гражданской. Другими словами, это воспитание культурой.

Ряд зарубежных исследователей (М. Херсковиц, Р. Линтон, Р. Редфилд, М. Хантер, Л. Спайер, В. Крикенберг), опираясь на полевые исследования (М. Мид, Ф. Боас, Р. Лоуи, Р. Турнвальд и др.), выделяют дополнительно понятия энкультурации и аккультурации. Энкультурация — это усвоение индивидом особенностей менталитета и социальных норм, культурных стереотипов и моделей поведения, присущих данной конкретной культуре, а применительно к процессам обучения и воспитания в узком смысле энкультурация относится к образовательной среде. Аккультурация рассматривается как процесс диалога, пересечения, взаимодействия культурных и языковых сред (русской и татарской, русской и французской и т. п.) в обиходе культуры, постоянно осуществляемый представителми разных возрастов и социальных групп. При известной девальвации авторитета старшего поколения происходит усиление так называемой конфигуративности социализации молодежи, когда относительная самоизоляция младшего поколения от старшего достигает критической черты «разрыва поколений». Новое поколение начинает воспринимать как эталоны идеалы молодежной культуры и контркультуры, воспринимая правила и нормы социально-духовного опыта от своих же сверстников, но не от родителей. Эти процессы сопровождаются пересмотром бытовых правил поведения, традиций, культурных стереотипов, этических и эстетических идеалов, общепринятых норм морали, относительным доминированием альтернативных вариантов контркультуры в сознании и поведении части нового поколения. В ценностной сфере сдвиг культурной парадигмы может отражаться и на сдвиге парадигмы социализации и воспитания [2].

Процессы социализации и инкультурации сродни непрерывному образованию — они «пожизненны» и непрерывны (*lifelong phenomena*), продолжаются (неостановимы) на протяжении всей индивидуальной жизни (даже если кто-либо захотел их прервать, он не сможет этого сделать). При этом инкультурация совершается тремя основными способами. Во-первых, воспитание культурой идет от родителей к детям («вертикальная трансмиссия» культурного опыта, и не только в так называемом традиционном обществе). Во-вторых, приобщение к культурной, субкультурной либо контркультур-

ной традиции происходит во взаимодействии со сверстниками (это инкультурация горизонтальная, как говорилось выше, она воспроизводит, по М. Мид, тип конфигуративной культуры и обусловлена ею). В-третьих, социальный опыт передается воспитанием через взрослых родственников, соседей, учителей, неких значимых (реальных или виртуальных) взрослых авторитетов (это инкультурация косвенная, опосредованная). В ситуации социокультурного взаимодействия, в том числе и межпоколенческого, Редфилд, Линтон и Херсковиц выделили три основных типа реакции на ситуацию культурного контакта. Это может быть принятие группой ценностей, норм и правил поведения как полное замещение старой культурной модели новой. Это может быть адаптация как частичное изменение традиционной модели сознания и поведения группы под влиянием воздействующей силы инкультурации. Возможен и третий сценарий — реакция — как полное отторжение иной (новой) культурной модели как чужеродной, неорганичной с протестным желанием отстоять свою самость [3].

Следовательно, для того чтобы верно оценить задачи формирования национальной, социальной, культурной и гражданской идентичности, надо учесть в максимально полной возможной мере различные грани и направления процесса инкультурации. В теории и практике современного общественного воспитания задачи воспитания субъектности ребенка решаются в зависимости от приоритетов традиции, существующей в данном обществе и в данной системе образования. Идеалы опредмечиваются как образовательной средой (это социокультурная данность), так и воспитательным пространством (а вот это есть уже целевая и ценностная педагогическая заданность): уже в классе подростки учатся для того, чтобы жить так, чтобы уметь переносить приобретенные, осмысленные и присвоенные (опредмеченные) знания о культуре и традиции в свою собственную дальнейшую жизнь — личную, семейную, профессиональную. Специфические культуросообразные механизмы реализации программы общественного воспитания всегда опосредуются традицией и культурной ситуацией общественного заказа на формирование некоторого целостного образовательного пространства. Правильно поставленная цель инкультурации учащейся молодежи (старшеклассников и студентов) должна давать возможность педагогам выявлять ключевые тренды в процессе формирования национально-государственной идентичности школьников, на уровне методического инструментария вскрывать реальные противоречия в установках и взглядах учащихся, корректировать их, выходить на задачи работы с идеалами. Это не только постановка базовых идентификационных вопросов «Кто мы?», «Какие мы?», «Откуда мы?», «Куда идем?», но и воспитание определенного иммунитета к взглядам, оценкам и мнениям, ведущим к негативной социальности, к десоциализации личности учащегося. На уровне субъективного опыта идеал — это квинтэссенция личностных смыслов, приобретенных человеком в процессе воспитывающего обучения со стороны семьи, общины, школы, техникума, армии, церкви, библиотеки, Интернета и

других социальных институтов. Иными словами, идеал творит форму воспитания, которая опирается на культуру как мировоззрение и как культурный стереотип [1]. Инкультурация помогает воспитанию проективно формировать реальные способы вхождения воспитанников в окружающий их социум. Этим определяется ее социальная, культурная и психолого-педагогическая эффективность. Концептуальные основы любой существующей модели воспитания выступают проекцией исторически сложившихся социокультурных институтов и традиционных практик социализации. Нормативная составляющая воспитания связана и с новыми социальными вызовами современной практики социального управления, выполняющего социально нормирующую, транслирующую, контролирующую функцию формирования «пространства взросления ребенка» в различных типах и видах образовательных организаций. Контекст инкультурации есть база формирования той или иной педагогической традиции и фактор воспитания как общественного явления первостепенной государственной важности.

Список литературы

1. Леонтьев А. А. Педагогика здравого смысла / А. А. Леонтьев // «Школа 2000...»: Концепция и программы непрерывных курсов для общеобразовательной школы // под науч. ред. А. А. Леонтьева. — М., 1998. — Вып. 1. — С. 9–23.

2. Тагунова И. А. Знания, обогащающие теорию и практику воспитания в США / И. А. Тагунова // Отечественная и зарубежная педагогика. — № 2 (29). — М. : ИСРО РАО, 2016.

3. Redfield R. Memorandum for the Study of Acculturation / R. Redfield, R. Linton, M. J. Herskovits // American Anthropologist. — 1936. — Vol. 38. — No 1. — P. 150–152.

С. А. Боргояков, д. пед. н., доцент
(г. Москва)

Концептуальные основы формирования этнокультурной идентичности учащихся в условиях образования

Одной из основных проблем современного общества является формирование и развитие личности человека — носителя гуманистических ценностей, со сформированным общероссийским гражданским самосознанием и позитивной культурой межэтнических отношений. Актуальность данной проблемы обусловлена как обострением национального вопроса в глобальном масштабе, так и усилением культурной сложности Российского государства из-за большого притока иммигрантов.

Развитие и становление гражданского общества зависит не только от типа декларируемой и реализуемой национальной политики государства,

но и от решения фундаментальных теоретических, концептуальных проблем, связанных с осмыслением интеграционных процессов при сохранении и развитии культурного разнообразия.

Будучи идеологией и практикой органов государственной власти и институтов гражданского общества, этнополитика должна быть направлена на развитие этносов, поддержание межэтнического согласия и солидарности, формирование и становление гражданской нации в рамках определенной концептуальной модели. Однако постсоветская Россия «за четверть века так и не смогла сформировать свою национальную идею и выработать однозначную концепцию национальной политики. И в теоретическом, и в политико-практическом плане для ее государственного руководства характерны концептуальные метания из одной крайности в другую: от дезинтеграции — к интеграции, от нации-культуры к нации-государству» [1, с. 86]. Это отражено в основных политико-правовых документах, определяющих государственную позицию в этнополитике. Если в Конституции РФ, во многом этнодетерминированной, нет прямого упоминания российской гражданской нации, то в Стратегии государственной национальной политики РФ на период до 2025 года дана ориентация на модель политической нации-государства.

В России исторически сложилось понимание нации как этнокультурной общности, как нации-культуры. Понятие нации в смысле гражданской общности — политической нации, как это понимается, например, во Франции или Германии, стало употребляться только в постсоветское время. Оно нашло выражение в политическом и научном дискурсе через такие определения, как «российская нация», «государственно-гражданская идентичность», и др.

Понятие «государственно-гражданская идентичность» включает не только лояльность к государству, но и отождествление с гражданами страны, представление об этом сообществе, ответственность за судьбу страны и чувства, переживаемые людьми (Л. М. Дробижева).

В условиях гражданского общества у людей государственная и гражданская идентичность совмещаются. В настоящее время, поскольку гражданская общность в стране еще не сложилась, в понимании людей термин «российская идентичность» может иметь разное значение. В силу традиций в одном случае это может быть государственное, а в другом — гражданское самосознание. И если мнение «важно быть российским патриотом, любить Россию» поддерживается подавляющим большинством населения страны, то пока, за исключением Президента РФ, невелико доверие к государственным институтам (судам, полиции, профсоюзам и др.). Наличие в стране внутренних очагов этнонациональной и этноконфессиональной конфликтности разводит «государственное» и «гражданское» (национальное) начала в системе ценностных ориентиров российского гражданина.

Усилия государства по конструированию представлений об общей идентичности и солидарности, по совершенствованию федеративных отношений и национально-культурному самоопределению народов позволили в

основном преодолеть кризисные явления в самосознании россиян. Анализ становления общероссийской идентичности в целом свидетельствует об утвердившейся государственной идентичности россиян, тогда как другая ее составляющая — гражданская солидарность — находится на стадии формирования. При этом межэтнические проблемы продолжают сохраняться: они возникают и в связи с притоком иммигрантов, и в отношениях между российскими гражданами разных национальностей и религий. Соцопросы показывают, что наибольший уровень ксенофобии представители этнического большинства проявляют не к мигрантам из других стран, а к своим соотечественникам — гражданам России ряда национальностей [2].

Актуализация этничности и связанные с ней процессы оказывают существенное влияние на формирование в общественном сознании стереотипов, в которых этничность предстает как фактор, разделяющий людей. Однако препятствием для формирования гражданской политической нации является не этническая идентичность как таковая, а ее интолерантное наполнение, отсутствие механизмов реагирования на изменяющиеся социокультурные и политические условия, подверженность идеологическому манипулированию.

Ресурсом интеграции и мобилизующей силой для национально-гражданской консолидации является *позитивная этническая идентичность,* которая обеспечивает установление толерантных взаимоотношений между представителями разных этнических групп в многокультурном обществе. Позитивная этническая идентичность может быть сформирована лишь на основе принятия собственной этнической принадлежности и формирования позитивно-ценностного отношения к этническим особенностям окружающих.

Негативная этническая идентификация неблагоприятна как для межгрупповых отношений, так и для личностного роста индивида. Преобладание негативной идентичности является фактором потребности во врагах как факторах коллективной идентичности.

Для многонационального общества главной проблемой становится то, как соотносятся различные идентичности, насколько гармонично они взаимодействуют, встраиваются друг в друга, когда локальная идентичность, например, «вкладывается» в гражданскую (национальную), а та, в свою очередь, интегрируется в наднациональную. Очевидно, что для российского общества важной задачей становится не только конструирование и укрепление общенациональной идентичности, но и гармоничное взаимодействие с другими идентичностями.

В разных странах, в том числе и в России, данная проблема решается в рамках таких подходов, как «мультикультурализм», «поликультурализм», и др.

Идеи мультикультурализма, «в котором толерантность, терпимость к культурной инаковости становятся общественно превалирующими цен-

ностями», реализуются в мировом сообществе противоречиво и недостаточно эффективно. Процессы дезинтеграции, происходящие в настоящее время в европейских странах, привели лидеров Германии, Франции и Великобритании к выводу о неверно выбранном принципе организации взаимодействия разных этнических, расовых и религиозных общин и послужили основой для политических заявлений о «провале» политики мультикультурализма.

Новой идеей в сфере межкультурного взаимодействия на Западе является *интеркультурализм*, который видоизменяет мультикультурализм, добавляя к этой концепции задачу интеграции различных культур в принимающее общество. Данный подход подразумевает более тесную интеграцию этнокультурных сообществ с доминирующей культурой путем поиска общего интереса, возможностей сближения, условий взаимодействия разных национальностей и религий, объединяемых общей гражданской ответственностью за свою страну, без ассимиляции национальных меньшинств [3]. Методологические положения интеркультурализма послужили основой для разработки теоретических и практических моделей *межкультурного образования*.

По мнению Ю. В. Попкова и др., наиболее адекватно реалиям России в решении проблем интеграции — этнической и социальной — отвечает *рефлексивная концепция интернационализации*. В соответствии с этой концепцией «интернационализация ведет к становлению не унифицированного и однородного, а внутренне различенного единства, в котором национальные общности, являясь субъектами взаимодействия, сохраняют себя в качестве обогащенных в процессе взаимного влияния, но относительно самостоятельных образований». Продуктом локальной формы интернационализации является формирование локальной цивилизации, понимаемой как региональное социокультурное единство национальных общностей, сложившихся в результате их взаимодействия. К их числу относится и российская цивилизация, которая сложилась в процессе синтеза ценностей славянских, финно-угорских, тюркомонгольских, самодийских народов. Концепция России как цивилизации, сохраняя понимание этнонаций (русской, татарской, якутской и т. д.), народностей, этнических меньшинств, не закрывает возможности национального развития народов РФ как федерации и тем самым служит притягательной силой для родственных по культуре народов за рубежами России [1, с. 88–89].

Следовательно, структурную формулу *российской гражданской идентичности* можно определить как *этническую идентичность* (императив сохранения этнокультурной идентичности) — *гражданскую идентичность* (российская национальная идентичность) — *российскую цивилизационную идентичность* (пространство русского мира, скрепляемое русским языком).

Важнейшим ресурсом интеграции населения страны в единую общероссийскую гражданскую нацию наряду с другими социальными институтами является образование.

Концепции поликультурного образования, разрабатываемые сегодня в России в рамках идеи мульти- и поликультурализма, предполагают воспитание толерантности, изучение особенностей иных культур, приобретение навыков межкультурного общения, открытости в отношении субкультур и непримиримости к дискриминации и расизму. Учащиеся, независимо от того, являются ли они представителями этнического большинства или меньшинства, не могут считать свое образование законченным, если они не способны решать проблемы этнокультурного разнообразия, межнациональной и межконфессиональной толерантности.

Однако недостаточное внимание к теоретико-методологической проработке вопросов, учитывающих особенности поликультурной России, отсутствие четко скоординированного механизма управления системой этнокультурного образования на федеральном уровне, а также состояние этно- и поликультурного образования в регионах свидетельствуют об ограниченности реализации идей поликультурализма в реальной образовательной практике, которую сегодня можно охарактеризовать как образование полиэтнического типа, нежели культурно-обогащающее образование или межкультурное.

В этой связи становится очевидным, что для реализации базовых целевых установок государственной национальной политики Российской Федерации на обеспечение, с одной стороны, гражданской идентичности и общенационального единства, с другой — сохранения и развития этнокультурного разнообразия, необходима трансформация современной образовательной практики. Это предполагает в первую очередь разработку методологических оснований этнокультурного образования, проектирования образовательных систем по воспитанию человека, готового к свободному выбору культурных ценностей, способного уважать и ценить культурное многообразие современного мира и умеющего продуктивно взаимодействовать с носителями других культур, то есть со сформированной гармоничной структурой социальной идентичности. Методологической основой такой образовательной модели в отечественной системе образования, соответствующей условиям усиливающейся культурной сложности современного мира, может стать интегральная теория или полипарадигмальный подход на основе идей интернационализма и наработок интер- и поликультурного образования.

Список литературы

1. Попков Ю. В. Концептуальные основы моделей национальной политики / Ю. В. Попков, В. Г. Костюк // Вестник Новосиб. гос. ун-та. Серия «Философия». — 2014. — Т. 12. — Вып. 3. — С. 84–91.

2. Паин Э. А. Трудный путь от мультикультурализма к интеркультурализму [Электронный ресурс] / Э. А. Паин // Вестник Института Кеннана в России. — 2011. — № 20. — Режим доступа: http://geum.ru/next/refrt-90290.html (дата обращения: 10.03.2015).

3. Раттанси А. От мультикультурализма / к интеркультурализму [Электронный ресурс] / А. Раттанси. — Режим доступа: http://dialogs.org.ua/ru/cross/page25865.html (дата обращения: 10.03.2015).

Н. Н. Бушмарина, к. пед. наук
(г. Москва)

Поликультурная компетентность педагога: необходимость и запрос современного образования

В настоящее время развитие мирового сообщества динамично и рискогенно: его специфической особенностью становятся поликультурность и поликонфессиональность, возрастает роль этнического фактора в жизнедеятельности человека. Происходящие глобальные геополитические события, становление новой социальной реальности в странах европейского континента (вследствие активизации миграционных потоков из стран азиатского и африканского континентов), рост межэтнической и межконфессиональной напряженности предопределяют поиск практически всеми мировыми державами новых государственных стратегий развития, обеспечивающих национальную безопасность страны с сохранением своей этнической идентичности. В условиях обострения миграционного кризиса для принимающих государств становится чрезвычайно важным обеспечение сбалансированности соблюдения интересов коренного населения и прибывающих этнических мигрантов, своевременность проведения комплекса мероприятий по социальной адаптации и социокультурной интеграции инокультурных граждан, создание условий для гармоничного взаимодействия различных народов, культур, религий, принятия социумом их этнокультурных особенностей, духовно-нравственных ценностей, обычаев и традиций.

Проблема сохранения единства нации является актуальной и для России. Стратегией национальной безопасности Российской Федерации определены национальные интересы и приоритеты на долгосрочную перспективу, среди которых «укрепление национального согласия, политической и социальной стабильности... сохранение и развитие культуры, традиционных российских духовно-нравственных ценностей». В директивном документе отмечается, что для решения задач национальной безопасности в области науки, технологий и образования необходимо «повышение роли школы в воспитании молодежи как ответственных граждан России на основе традиционных российских духовно-нравственных и культурно-исторических ценностей, а также в профилактике экстремизма и радикальной идеологии...». Выступая на заседании Совета по межнациональным отношениям в июле 2014 года, Президент РФ В. В. Путин отметил, что «нужна постоянная, системная работа, которая защитила бы страну, нашу молодежь от рисков, связанных с национальными проблемами, служила укреплению гражданской солидарности и межнационального согласия». Поэтому сформулированные в Стратегии развития воспитания основные ориентиры воспитательной деятельности направлены на «формирование гармоничной личности, воспитание гражданина России — зре-

лого, ответственного человека, в котором сочетается любовь к большой и малой родине, общенациональная и этническая идентичность, уважение к культуре, традициям людей, которые живут рядом». Таким образом, сегодня поликультурное воспитание становится неотъемлемой частью стратегических задач российского государства, и особую значимость приобретает проблема готовности профессионально-педагогических кадров к работе в поликультурном пространстве образования.

Для любого государства легализация миграции (наряду с позитивным социально-демографическим и экономическим эффектом) создает определенную угрозу безопасности страны, становится причиной возникновения рисков. Как правило, это связано с интеграцией новых этносов в существующий социум, с преодолением ими состояния «культурного шока» (определение К. Оберга), «стресса аккультурации» (теория аккультурации Дж. Берри), «синдрома навязанной идентичности» (гипотеза Н. М. Лебедевой), формированием новых социальных норм и паттернов поведения, новой социокультурной идентичности. Ученые отмечают, что у всех субъектов полиэтнического социума необходимо воспитывать понимание того, что «Другой присутствует в социальном мире всегда и везде. Он — порождающий социальный мир и его порождение, поэтому при всех исследованиях всех аспектов Другого всегда в Другом заключено и мое Человеческое начало. “Я для другого человека и другие для меня — является условием нашего человеческого существования [25, с. 373]”[1]» [3, с. 199]. По мнению К. Д. Ушинского, «человека без национальной принадлежности не бывает, обретение человеком своего “я” невозможно без культурной идентификации», поэтому возрастает роль образования в создании условий для проживания обучающимися «национальной истории и культуры как личной судьбы». Ребенок должен принять факт многообразия людей, «понять Другого как и н о г о (не чужого, враждебного Другого) в его индивидной представленности здесь, сейчас, сегодня, Другого, как и Я в принципе, просто и н о г о», «должен не просто мириться с Другим и иным и соответственным образом относиться к этому, он должен понимать, что это реальность его бытия, что и н о е — это условие, в котором функционирует человечество. И что и н о е — это и он в этом мире» [1, с. 21]. Д. А. Леонтьев, излагая ряд ключевых вопросов, которые связаны с новым пониманием личности в современном мире, акцентирует внимание на том факте, что «национальные, культурные, этнические корни относятся к важнейшим ценностям любой личности, но они служат ей опорой, а не оградой. *Личность не сводима ни к одному из корней и социальных определений — иначе это не личность*» [2, с. 126].

Очевидно, что в современных условиях образования педагог сталкивается с множеством аспектов психолого-педагогических и социальных проблем, свойственных полиэтническому контингенту обучающихся, — это

[1] Игнатьев В. Н. Социобиология человека: Теория генно-культурной коэволюции / В. Н. Игнатьев // Вопросы философии. — 1982. — № 9.

сформировавшийся у них в прежней среде жизнедеятельности этнокультурный опыт, наличие национальных традиций и обычаев воспитания в семье, этнопсихологических особенностей личности, их отношение к стилю поведения и культуре коммуникации педагогов, осознание своей этнической принадлежности, переосмысление ее роли и т. д. В связи с этим задачей поликультурного воспитания становится не только установление диалога культур и религий, межнационального согласия среди обучающихся, но и формирование новых социокультурных ценностей в сознании этнических мигрантов, необходимых для их активной жизнедеятельности, дальнейшего саморазвития и самореализации в принимающем социуме. Деятельность педагогического коллектива должна быть направлена прежде всего на оказание психологической поддержки обучающимся-мигрантам на протяжении всего периода обучения и на всех этапах формирования личности, что будет способствовать их дальнейшему развитию, сохранению психического здоровья. Становится неизбежным создание такой воспитывающей среды, в которой в процессе психолого-педагогического и социального сопровождения новых этносов происходит понимание и принятие ими других народов, их культур и ценностей, осознание своего «Я» в новом социуме. Именно поэтому сегодня поликультурная образовательная среда предъявляет особые требования к уровню профессиональной подготовки педагогических кадров, формированию их педагогической компетентности с опорой на идеи поликультурного образования, готовности к профессиональной деятельности на основе осознания и принятия позитивного педагогического опыта, оптимального сочетания отечественных традиций и достижений научных школ, предусматривающих культурно-исторический и системно-деятельностный подход к социальной ситуации развития личностного потенциала обучающихся — представителей различных этносов.

Бесспорно, одним из факторов успешной профессиональной деятельности педагога является качество его профессионально-педагогической подготовки в период получения основного педагогического и дополнительного профессионального образования при условии овладения основными методами, приемами, психолого-педагогическими технологиями работы с многонациональным контингентом обучающихся. Сегодня значительно возросли требования ко всем аспектам деятельности педагога: знаниям, педагогическим умениям и способам деятельности, к культуре преподавания, профессиональной этике и главное — к его готовности работы в полиэтнической образовательной среде. В современных поликультурных реалиях для успешности педагогической деятельности, исключающей возникновение и предупреждение социально-психологических рисков на межнациональной основе среди всех субъектов образования, становится необходимым формирование высокого уровня профессионально-личностной культуры и поликультурной компетентности педагогических работников; развитие системы регулярного мониторинга деятельности об-

разовательной организации по оценке качества воспитания обучающихся; систематическое проведение педагогами анализа рискогенности образовательной среды и прогнозирование вероятности возникновения межнациональных конфликтов с целью их своевременного предупреждения и профилактики; создание и сохранение в педагогическом коллективе атмосферы открытости, диалога и сотрудничества; целенаправленная подготовка педагогического коллектива к деятельности в условиях многоэтнического контингента обучающихся.

Таким образом, очевидно, что воспитательная работа в поликультурной образовательной организации не должна сводиться к сумме проведенных образовательно-воспитательных и профилактических мероприятий, необходимо сформировать ее в современную логичную воспитательную систему с комплексом требований (критериев) к содержанию ее деятельности, законодательно закрепленных федеральными государственными стандартами образования нового поколения в соответствии с запросами государства, общества, личности.

Список литературы

1. Бондырева С. К. Иное в этническом самоопределении и общекультурном определении / С. К. Бондырева // Мир психологии. — № 3. —2004. — С. 19–23.
2. Леонтьев Д. А. Личность в непредсказуемом мире / Д. А. Леонтьев // Методология и история психологии. — 2010. — Т. 5. — Вып. 3. — С. 120–140.
3. Сайко Э. В. Субъект: создатель и носитель социального / Э. В. Сайко. — М. : Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та ; Воронеж : МОДЭК, 2006. — 424 с.

В. Ф. Габдулхаков, д. пед. н., профессор,
Р. И. Рассыпнова, аспирант,
Г. Г. Чанышева, д. пед. н.
(г. Казань)

Перспективы поликультурного образования

Понятие поликультурного образования употребляется в России в широком смысле: и в контексте диалога культур, и в контексте воспитания толерантности, и в контексте билингвального или полилингвального образования [1].

У родителей и педагогов наибольший интерес вызывает последний контекст: он связан с освоением второго или третьего языка.

В современной психолингвистике идеальным считается такой билингвизм, когда ученик свободно переключается с одного языка на другой, то есть говорит на двух языках свободно. Однако если изучаются одновременно три языка (скажем, татарский, русский, английский), то на две се-

мантические базы (значения слов) наслаивается третья: для одних — русского языка, для других — татарского, для третьих — английского. Для выработки общей стратегии скоординированного и синхронизированного обучения трем языкам очень важно определить, как это происходит у того или иного ребенка. Отсутствие такой стратегии отрицательно влияет не только на речевую, но и на мыслительную, интеллектуальную, эстетическую и нравственную деятельность [1; 2].

Чтобы выяснить, какая языковая база доминирует, можно сравнить тексты высказываний, сделанных ребенком на родном и втором языке за одинаковый промежуток времени. Подсчитывается уровень концентрации информации, логической взаимосвязи, синтаксической сложности речи и т. д. Полученные результаты позволяют определить стратегию развития связной речи в рамках интегрированного, скоординированного изучения разных языков [1; 2].

Связь речевой деятельности и общего психического развития личности, мышления и речи всегда привлекала внимание педагогов. Технологии интегративного (взаимосвязанного) изучения языков играют в этом взаимодействии особую роль. Они способствуют формированию полноценной языковой личности, помогают ученику адекватно проявлять себя в разных сферах общения — на уроках математики, химии, литературы; на улице и дома. Чтобы формировалась хорошая языковая координация (свободное общение на двух-трех языках) или субординация (свободное общение на одном и переводное общение на другом), необходима интеграция языковых дисциплин, учитывающая положительный перенос сходных языковых явлений и отрицательное влияние на речь «расходящихся» языковых явлений [1; 2; 10].

Разобщенное обучение разным языкам развивает смешанный билингвизм, тормозящий не только порождение речи на родном языке, но и интеллектуальное развитие в целом. Развитие смешанного билингвизма, которое наблюдается сейчас в школах, может приводить к появлению такой языковой личности, которая будет испытывать речевые затруднения при общении на любом языке — и родном, и втором [10].

Как же все-таки построить поликультурное языковое развитие личности в национально-региональных условиях России?

Поликультурное образование — это познание человеком поликультуры, возможность его самореализации в поликультурном мире при сохранении взаимосвязи с родным языком, культурой, что в итоге способствует бесконфликтной идентификации личности в многокультурном обществе и его интеграции в поликультурное мировое пространство [1; 3–9].

Современная трактовка понятия «поликультурное образование» не может не вызывать споров и сомнений. «Международная энциклопедия образования» (*The International Encyclopedia of Education*, 1994), выражая мнение ряда исследователей, ограничивает его рамками национальной, расовой, этнической культуры и видит его цель в воспитании толерантного

отношения к другим культурам, в выработке знания и понимания различий и сходств между ними. Социальная группа, группа говорящих на диалекте, сексуальное меньшинство рассматриваются как нормальные вариации в рамках единой культуры, то есть как субкультуры, не имеющие отношения к поликультурному образованию. В таком случае «поликультурное образование» синонимично «полиэтническому». Зарубежные исследователи, в свою очередь, подчеркивают, что расширение границ понятия искажает цель данного типа образования, отвлекая внимание от вопросов дискриминации и равенства, предрассудков в отношении этнических меньшинств в целом и чернокожих американцев в частности [3–5].

Теоретики билингвального обучения также отводят основное место в поликультурном образовании расовым и этническим меньшинствам. Исследователи подчеркивают, что поликультурное образование начинает разрабатываться в связи с подъемом этнического сознания в период движения за гражданские права и в качестве основного компонента включает программы, посвященные этническим группам [7–9]. Они отмечают, что в программах должны присутствовать две стороны: изучение всего этнического разнообразия страны и собственного этнического наследия. В качестве еще одной составляющей поликультурного образования они называют «изучение женщин» (*women's studies*) [7, 8].

Поликультурное образование включает несколько особенностей или черт, которые, как соединение, отличают его врожденную природу и качество от других образовательных новшеств. Принятие поликультурного образования не означает, что должна быть разрушена вся система образования или что культурное господство эгоцентризма, существующее в обучении, должно быть просто заменено господством других этнических культур. Скорее, за счет поликультурного образования система образования должна быть улучшена, стать менее культурно монолитной, твердой, главной и эгоцентричной.

Теория и практика языкового развития выделяют три компонента восприятия личности: определяющий компонент, или наделение людей определенными чертами и особенностями; компонент «ожидания», или предвидение определенного поведения у тех, кого воспринимают; эмоциональный компонент, или такое расположение воспринимающего по отношению к воспринимаемому, которое вызывает либо интерес предмета наблюдений, либо, наоборот, — его враждебное, отрицательное отношение, неприятие.

Поэтому результатом процесса межличностного восприятия является образ наблюдаемого объекта, который включает в себя как утверждения о его свойствах, так и ожидания относительно них. И первые, и вторые сопровождаются эмоциональной адаптацией, которая, в случае если наблюдаемый объект или взаимодействие с ним имеют для наблюдающего положительную ценность, определяет, станет ли воспринимаемый объект привлекательным для субъекта восприятия. Поэтому в основе работы по

развитию связной речи на том или ином языке должен лежать механизм порождения речи, включающий в себя следующие компоненты: 1) мотив; 2) общий замысел; 3) внутреннюю схему (структуру) высказывания; 4) грамматико-лексическое и фонетическое оформление.

Необходимо оговорить тот факт, что принадлежность к национальности не всегда соответствует уровню владения родным языком (в нашем случае — татарским, русским, английским языками). В Татарстане многие респонденты считают себя татарами в силу внутренней приверженности к коренной нации, при этом не владея или плохо владея родным языком. Учитывая этот факт, «расклад» получается следующим: 57,2 % русских считают, что для исполнения профессиональных обязанностей достаточно владения русским языком; 17,1 % — русским и иностранным языками; 11,4 % предвидят необходимость владения больше русским, нежели татарским языком; 5,7 % — татарским и русским языками в равной мере и 8,6 % — добавляют еще и иностранный (иностранные) языки. Всего двуязычие и многоязычие в профессиональной сфере признают 25,7 % русских респондентов. Среди респондентов-татар выбор языковых приоритетов следующий: больше половины из них (52,4 %) считают необходимым владение двумя и тремя языками (48,9 и 3,5 % соответственно) и 43,8 % признают достаточным владение только русским языком.

В целом по данной корреляции можно отметить, что языковые приоритеты респондентов разделились поровну: 50 % выступают за одноязычие (русский язык) и 50 % — за дву- и многоязычие на рабочих местах.

В условиях Республики Татарстан двуязычие опирается на принципиально новую основу: создает двуязычную среду, в которой не только развивается и обогащается татарский язык, но и растет потребность в овладении им русским населением. Основную роль в утверждении двуязычия (татарско-русского и русско-татарского) играет общеобразовательная школа, которая фактически становится организатором общения детей на двух (и более) языках. Именно в школе с первых уроков, с первых совместных дел дети накапливают опыт общения в двуязычном коллективе, у них возникает естественное стремление к общению, к познанию языка и своей культуры, а также неродного языка и иной культуры. Все это способствует развитию межнационального согласия в Республике Татарстан.

Список литературы

1. Формирование творческой личности в условиях поликультурного образования: технологии творческой одаренности : сб. науч.-метод. материалов / под ред. д-ра пед. наук, проф. В. Ф. Габдулхакова. — М. : Национальный книжный центр, 2011. — 169 с.

2. Almanac of Social Communication : Академический учебник (Academic handbook) // kolegium redakcyjne: Prof. dr hab. Walerian Gabdulhakov, Prof. dr hab. Ryszard Parzęcki, Doc. dr hab. Jitka Oravcova. Opole-Ostrava. — Wydawca: Uniwersytet Opolski: Skład i druk : Drukmasz, 2011. — P. 288.

3. Anderson J. Supporting the Invisible Minority / J. Anderson // Educational leadership. — 1997. — Vol. 54. — № 7.
4. Banks J. Cultural Diversity and Education: Foundations, Curriculum and Teaching / J. Banks. — Boston, 2001.
5. Encyclopedia of Educational Research. — N. Y., 1992. — Vol. 3.
6. Edwards A. Let's Stop Ignoring Our Gay and Lesbian Youth / A. Edwards // Educational Leadership. — 1997. — Vol. 54. — № 7.
7. Glazer N. We Are All Multiculturalists Now / N. Glazer. — Harvard University Press, 1997.
8. Lynch J. Multicultural Education: Principles and Practice / J. Lynch. — London, 1986.
9. The International Encyclopedia of Education. — Oxford, 1994. — Vol. 7.
10. Gabdulchakov V. F. Of linguistic education in kindergartens / V. F. Gabdulchakov // International Journal of Early Years Education. — 2011. — Vol. 19. — Issue 2. — P. 185–188.

Р. Х. Гильмеева, д. пед. н., профессор
(г. Казань)

Формирование гражданской идентичности молодежи в поликультурном образовательном пространстве

Формирование гражданской идентичности рассматривается как условие, определяющее обеспечение взаимодействия различных слоев населения, способствующее патриотическому воспитанию, противодействию идеологии экстремизма и терроризма. В наших исследованиях уточнены и адаптированы к педагогике следующие основные термины и понятия: «культура», «гражданская идентичность», «поликультурное образовательное пространство», «патриотизм», «общероссийская гражданская идентичность», «национальная и этническая идентичность», «молодежь», «духовно-нравственный иммунитет», «безопасная образовательная среда», «индивидуальная культура», «гуманитарная подготовка».

В период сложных социально-экономических преобразований нашей страны — России проблема патриотизма, гражданственности приобретает особую остроту. Актуальность проблемы возрастает и в связи с миграционными процессами. Адаптация, социализация различных групп населения, особенно молодежи, нередко затруднена в связи с отсутствием достаточных знаний о культуре, традициях народов, проживающих на территории России, имеющимся языковым барьером, отсутствием профессиональной подготовки, что значительно затрудняет поиск и устройство на работу.

К сожалению, эти и некоторые другие факторы оказывают определенное влияние на сознание и негативное поведение молодежи. Необходимо отметить, что достаточно системно и многопланово представлено в России и в Ре-

спублике Татарстан нормативно-правовое обеспечение формирования гражданской идентичности молодежи, которое отражено во многих документах.

Достаточно большое количество ученых занимаются этой проблемой. Исследователи изучают интересы, потребности, мотивы поведения молодежи, ценности, профессиональные ориентации, опыт, риски и трудности ее адаптации и социализации. Вместе с тем анализ научной литературы показывает, что у многих исследователей, пришедших к осознанию необходимости разработки формирования гражданской идентичности, отсутствует единая точка зрения относительно понимания данного явления.

В целом ученые (А. Г. Асмолов, И. В. Конода, В. С. Собкин и др.) [1–3] рассматривают целенаправленное формирование гражданской идентичности как предпосылку, способствующую обеспечению консолидации различных слоев гражданского общества, уменьшению социальной напряженности между представителями различных конфессий и национальных культур.

Гражданская идентичность, с их точки зрения, определяется с двух разных точек зрения: как осознание принадлежности к сообществу граждан того или иного государства, имеющее для индивида значимый смысл; феномен надындивидуального сознания, признак (качество) гражданской общности, характеризующее ее как коллективного субъекта.

Эти два определения, как считает ряд ученых, не взаимоисключают друг друга, а акцентируют внимание на различных аспектах гражданской идентичности согласно требованиям личности и общества. По их мнению, функция гражданской идентичности заключается в реализации потребности личности в принадлежности к группе, что позволяет ей преодолеть чувство одиночества, незащищенности и быть более уверенной в новых социальных условиях. Гражданственность является духовно-нравственным понятием. Основным индикатором гражданственности выступает отношение и сопереживание, с которым связана гражданская принадлежность. Доминирующим является патриотизм как чувство любви к своей Родине, признание ее значимой ценностью.

Общероссийская гражданская идентичность, как отмечают многие авторы [1–3], включает следующие структурные компоненты: когнитивный (познавательный) — знания о власти, правовой основе организации общества, государственной символике; эмоционально-оценочный (коннотативный) — рефлексивность знаний и представлений, наличие собственного отношения к общественно-политическим событиям, способность четко выражать и аргументировать свою точку зрения и суждения; ценностно ориентировочный (аксиологический) — уважение прав других людей, толерантность, самоуважение; принятие и уважение правовых основ государства и общества; поведенческий — желание и готовность участвовать в общественно-политической жизни страны; способность противостоять асоциальным и противоправным поступкам и действиям; ответственность за принятые решения, действия и их последствия.

Среди факторов формирования гражданской идентичности можно назвать следующие: общее историческое прошлое (общая судьба), укореняющее и легитимизирующее существование данной общности, воспроизводящееся в мифах, легендах и символах; само название гражданской общности; общий язык, являющийся средством коммуникации и условием выработки разделяемых смыслов и ценностей; общая культура (политическая, правовая, экономическая), построенная на определенном опыте совместной жизни, фиксирующая основные принципы взаимоотношений внутри общности и ее институционального устройства; переживание данным сообществом совместных эмоциональных состояний, особенно связанных с реальными ситуациями в стране. Формирование гражданской идентичности молодежи в поликультурном образовательном пространстве требует учета современной социально-политической ситуации, характера межэтнических отношений, психологических условий и факторов формирования этнической идентичности различных групп населения, проживающих в России. Именно позитивная этническая идентичность способствует выстраиванию толерантных взаимоотношений между представителями разных этнических групп в поликультурном обществе. Фундаментом является прежде всего способность и готовность к принятию собственной этнической принадлежности и формированию ценностного отношения к культуре и особенностям различных групп населения, проживающих на территории России.

Одним из механизмов формирования гражданской идентичности выступает гуманитаризация современного образования.

Гуманитаризация, по мнению исследователей нашего института, — это процесс целенаправленного развития личности, формирование способности определять свою гражданскую идентичность и проявлять ее в жизнедеятельности [4–6].

В формировании патриотизма и гражданской идентичности большую роль играют предметы гуманитарного цикла.

К сожалению, гуманитарные дисциплины по объективным и субъективным причинам утрачивают свою эмоциональную насыщенность и человековедческую направленность. Здесь сыграли не последнюю роль введение ЕГЭ и требования работодателей, которые больше внимания уделяют лишь профессиональной подготовке. Да и рынок труда не ставит задачи по подготовке гуманитарно образованных специалистов.

В нашем научном институте на протяжении многих лет большое внимание уделяется гуманитарной составляющей профессиональной подготовки специалистов, которая была обозначена в рамках научных исследований академиком Российской академии образования, руководителем научной школы по профессиональному образованию Г. В. Мухаметзяновой. Гуманитарная культура оберегает человека от примитивного прагматизма и технократического снобизма, повышает жизнестойкость и творческий

потенциал личности, способствует формированию гражданской идентичности человека в его целостности.

Гуманитаризация образования должна быть направлена на воспитание духовной элиты общества — истинных гуманитариев, которых в обществе меньшинство, но которые выполняют важнейшую функцию сохранения и передачи следующим поколениям лучших достижений отечественной и мировой культуры, ибо массовая культура, в каждом поколении доступная большинству, гибнет почти бесследно. Образование как социальный институт должно быть главной жизнеобеспечивающей и ценностно-образующей составляющей культуросообразного общества и нести в себе «культурные гены». **Гуманитарные дисциплины** мы рассматриваем как способ трансляции и расширенного воспроизводства культурных норм, ценностей, идей, как способ формирования гражданской идентичности человека, его подготовки к оптимальной адаптации в социуме и культуре [4–6].

Именно гуманитарная подготовка как базовый компонент формирования культурных ценностей личности должна в полной мере обеспечить продуктивное взаимодействие молодежи с культурными ценностями и этнокультурными традициями, стилями и образами жизни всех групп населения, проживающих на территории России. То есть учебно-воспитательный процесс, образовательная среда, позиция педагога, семейный уклад, образ жизнедеятельности, инфраструктура должны быть наполнены ценностным содержанием и эмоциональной окраской.

Формирование культуры и гуманитарной образованности будущего специалиста основывается на культуроформирующем потенциале содержания социально-гуманитарных дисциплин. **Основы философских знаний** — понимание и воспроизводство национальной специфики мировосприятия и мировидения; **история** — идеальная система хранения, накопления, закрепления, трансляции, трансформации социального и духовного опыта, а следовательно, универсальный способ обеспечения исторической преемственности на уровне индивидуального человеческого бытия и на уровне исторического бытия социального организма; **литература** — изображение личности во всей полноте материальной и духовной жизни в контексте социальных идеалов создания образа Человека как созидателя культуры; **педагогика** — формирование ценностных представлений о назначении образования, как социокультурной значимости; об инновационной образовательной среде, способной обеспечить становление основ нового профессионально-педагогического сознания, культурно-образовательную и социально-педагогическую направленность личности [4–6].

Целью формирования индивидуальной культуры является создание культурного микросоциума на уровне отдельного индивида. В нем должны доминировать духовно-нравственные нормы и создаваться «естественные законы» личности, которыми она не может поступиться ни при каких обстоятельствах. Индивидуальная культура занимает особое место в процес-

се формирования духовно-нравственного иммунитета, образуя духовно-нравственное пространство отдельной личности и выявляя ее уникальность. Понятие «духовно-нравственный иммунитет» как интеграционная целостность нравственно-этических и социокультурных ценностей нами определена как готовность к принятию позитивных ценностей общества и способность к противодействию внешним и внутренним угрозам. Полученные результаты в процессе исследования доказывают, что формирование духовно-нравственного иммунитета представляет собой процесс сохранения позитивных идеалов и ценностей социума, обеспечивающих стабильное состояние общества и морального здоровья нации [6; 7].

Именно среда обитания, уровень образованности, сложившиеся традиции межкультурного и межконфессионального взаимодействия, целенаправленное воздействие на человека (курсы, семинары, встречи) способны повлиять на повышение уровня гражданской идентичности всех граждан, проживающих компактно, независимо от национальности и вероисповедания.

Разработанные коллективом Института концептуальные идеи культурокомпетентностного подхода, выраженные в структуре культуроформирующих учебных модулей, проектных технологиях, обеспеченных научно-методическими ресурсами, обеспечивают восхождение личности на новый уровень культурной идентификации, важными характеристиками которой являются понимание ценности культуры и гуманитарной образованности для реализации жизненных планов, самоидентификации в обществе и в профессиональной деятельности; стремление к осознанному и достойному выбору культурных ценностей; сформированность гражданской идентичности и поведения, способность к межкультурной коммуникации как совокупности умений продуктивного взаимодействия с людьми в поликультурном мире [4–7].

Список литературы

1. Асмолов А. Г. Стратегия социокультурной модернизации образования: на пути к преодолению кризиса идентичности и построению гражданского общества / А. Г. Асмолов // Вопросы образования. — 2008. — № 1. — С. 65–86.

2. Собкин В. С. Социальное самочувствие подростка: оценка успешности жизненных перспектив (по материалам кросс-культурного исследования) / В. С. Собкин, М. М. Смыслова // Вестник Тюменск. гос. ун-та. — № 8. — 2014. — С. 19–24.

3. Конода И. В. Становление гражданской идентичности россиян в процессе политической социализации : автореф. дис. ... канд. полит. наук / И. В. Конода. — М., 2007.

4. Гильмеева Р. Х. Организационно-педагогические условия реализации модели формирования ключевых профессиональных компетенций студентов в процессе гуманитарной подготовки / Р. Х. Гильмеева, Л. П. Тихонова, Н. Г. Гараева, Л. Ю. Мухаметзянова // Среднее профессиональное образование г. Москвы. — 2009. — № 5.

5. Гильмеева Р. Х. Формирование ключевых профессиональных компетенций студентов в учреждениях среднего профессионального образования в про-

цессе преподавания гуманитарных дисциплин / Р. Х. Гильмеева, Л. А. Волович, Л. П. Тихонова, Л. Ю. Мухаметзянова // Казанский педагогический журнал (реестр ВАК). — 2009. — № 1.

6. Гильмеева Р. Х. Формирование профессионально значимых личностных качеств будущего специалиста в процессе гуманитарной подготовки : сб. статей научно-практического форума работников экспериментальных площадок «Опытно-экспериментальное обеспечение реализации национальной инициативы “Наша новая школа”» / Р. Х. Гильмеева. — М., 2010.

7. Гильмеева Р. Х. Гуманитарная составляющая профессионального образования / Р. Х. Гильмеева // Казанский педагогический журнал (реестр ВАК). — 2010. — № 6.

Л. В. Горина, к. пед. н., доцент
(г. Саратов)

Формирование у детей культурной идентичности и этнотолерантности в процессе художественно-творческой деятельности

Саратовское Поволжье — регион, который характеризуется исторически сложившимся многонациональным составом, подвижностью миграционных процессов, разнообразием, взаимодействием и взаимовлиянием национальных культур. Местные региональные условия (природно-географические, климатические, профиль хозяйства, ландшафт, нормы материальной и нематериальной культуры, психолого-генетические особенности) отличаются большим разнообразием и определяют необходимость выбирать собственную модель системной организации фундаментальных ценностей и придавать им этническую форму. Культура Саратовского Поволжья проявляется в системе ценностей, которые самобытно утверждаются и развиваются в культуре каждого народа, проживающего на территории области, — русских, казахов, татар, немцев, украинцев и др., всего в Саратовской области проживают более ста национальностей. В данном контексте особенно актуальной для нашего региона становится проблема формирования культурной идентичности и этнотолерантности подрастающего поколения как готовности взаимодействовать с другими культурами на основе согласия и уважения.

Г. В. Палаткина считает, что формирование культурной идентичности и этнотолерантности — длительный и сложный процесс, начинающийся с появления детей на свет и протекающий в течение всей жизни. Из множества факторов, воздействующих на этот процесс, автор выделяет семью и образование. При этом образование как главный общественный институт, созданный для формирования и социализации личности, передачи новым поколениям накопленного опыта, знаний, ценностей и норм, способно

скорректировать негативное влияние семьи, отрицающей толерантность как жизненную ценность [1, с. 66–67].

Как правило, образовательные организации Саратовской области имеют полиэтнический состав, поэтому необходимо создать условия для ознакомления детей с культурой, традициями, обычаями народов, составляющих ближайшее окружение. Кафедра методологии образования (ранее — педагогики начального и дошкольного образования) Саратовского национального исследовательского государственного университета имени Н. Г. Чернышевского проводит большую работу по приобщению дошкольников и младших школьников к культуре и традициям народов Поволжья, которая строится в соответствии с этнофункциональным подходом, разработанным А. В. Сухаревым. Это позволяет на основе общих элементов органически соединять национальные культуры с русской. Методологическое преимущество этнофункционального подхода состоит в том, что отпадает необходимость в навешивании национальных ярлыков «русский», «татарский», «казахский» и др. при определении содержания процесса образования в конкретном регионе. Согласно концепции А. В. Сухарева, нормальный психический онтогенез понимается как последовательное развитие целостных отношений к этносреде на сказочно-мифологической, религиозно-этической, технотронно-сциентистской стадиях, соответствующих общему плану филогенеза этнокультуры конкретного человека. Для формирования этнокультурной идентичности особое значение имеет воспитание ребенка на ранних возрастных этапах в традициях родной культуры, когда он усваивает язык, а также присущие ей традиции мировоззрения, мироощущения и мирочувствования (то есть психологически наследует родную культуру) [2, с. 91–101]. Прохождение данной стадии, опора на этнокультурные традиции русского народа подготавливают основу для понимания связи русской культуры с культурами других народов Поволжья, что является важным фактором воспитания у детей готовности жить в многонациональном сообществе, бережно и терпимо относиться к своеобразию других культур и традиций, жизненных устоев.

Реализация этнофункционального подхода предполагает комплексное использование произведений народного творчества, обеспечивающего духовно-нравственное и эстетическое воздействие. Это возможно при соблюдении следующих условий: включение фольклора и декоративно-прикладного искусства в художественно-эстетическую деятельность детей, направленную на формирование социализирующих моделей поведения; творческая трансформация этнокультурного материала как педагогического явления с учетом особенностей городского и сельского образа жизни; психолого-педагогическая диагностика особенностей развития детей дошкольного и младшего школьного возраста как условие эффективного освоения традиций и культуры народов Саратовского Поволжья.

Наиболее значимые результаты принесло сотрудничество с музеями г. Саратова и области, в которых накоплен значительный опыт работы с

дошкольниками и младшими школьниками. На базе подлинного этнографического материала (одежда, предметы быта и декоративно-прикладного искусства, записи фольклорных песен, фотографии и т. п.) разрабатываются экскурсии, беседы, занятия по соответствующей тематике, лекции с интерактивными элементами, фольклорно-этнографические мероприятия, на которых игры, песни, бытовавшие в саратовских деревнях более ста лет назад, звучат не в записи, а в исполнении методиста по фольклору. Широко используются элементы театрализации. Это позволяет погрузить детей в атмосферу старины и культурных традиций народов Саратовского Поволжья. Своеобразным результатом стало ежегодное проведение фестиваля-конкурса образовательных организаций «Наследники традиций», целью которого является формирование у подрастающего поколения этнотолерантности, культуры общения на основе освоения традиций и обычаев разных народов, ценностей мировой и отечественной художественной культуры. Конкурсные программы участников фестиваля-конкурса «Наследники традиций» являются итогом плодотворной работы образовательных организаций и представляют собой авторские многожанровые сюжетно-тематические композиции, сценарии которых, как правило, основаны на сюжетах народных сказок, легенд, преданий или раскрывают определенную тему, связанную с краеведческим материалом и историческими событиями. В выступлениях находят отражение традиции, национальные обряды и праздники одного или разных народов Саратовского Поволжья, а также национальные костюмы, промыслы и ремесла. В конкурсных программах представлено, как правило, несколько видов и жанров народного творчества: народная песня, народный танец, устное народное творчество, обрядово-игровое творчество, народное инструментальное творчество, народный цирк, народный театр и др. Нами разработаны основные критерии оценивания выступлений:

1) художественная ценность репертуара, достоинство обработки произведений народного творчества;

2) этнографическая точность (знание культурного контекста представляемого материала — ситуации, атрибутики, жизненного предназначения; умение воссоздать естественные формы и живую атмосферу обрядово-праздничного действа; соответствие стиля, манеры исполнения народной традиции; соответствие и использование костюмов, традиционных музыкальных инструментов, реквизита);

3) комплексный подход (знание истории края, всего комплекса обычаев и обрядов, разнообразных форм и жанров народного творчества);

4) полихудожественный подход (исполнение фольклорных произведений различных жанров в одной образной системе, умение раскрыть глубину их содержания и жизненного назначения);

5) поликультурный подход (отражение в одной конкурсной программе культурных традиций разных народов);

6) степень оригинальности, драматургия постановки; яркость и выразительность сценического воплощения, исполнительское мастерство и артистизм участников.

Силами студентов и магистрантов мы ежегодно проводим мониторинг отношения родителей детей дошкольного и младшего школьного возраста к работе образовательных организаций по приобщению обучающихся к культуре и традициям Саратовского Поволжья. По данным последнего опроса, большинство родителей (около 80 %) считают, что наша работа приобщает к общечеловеческим ценностям, что художественно-творческая деятельность, посещение музеев и выставок, проведение праздников обогащают впечатления ребенка, эмоционально положительно влияют на его поведение, способствуют развитию познавательных интересов. Данные, полученные в ходе мониторинга, показали, что в семьях стали больше внимания уделять вопросу ознакомления с родным краем, чаще обращать внимание на духовно-нравственные и эстетические аспекты традиционных культур. Однако если говорить о результатах работы с родителями в целом, то, по мнению многих педагогов, у взрослых людей — устойчивые собственные ценности, и если они меняются, то очень медленно.

В процессе работы мы столкнулись с таким явлением, как неадаптированность форм и содержания национальных культур к современным условиям. Кроме того, если по культуре русского народа имеется достаточно много литературы, в том числе и методической, то литературы, посвященной методическим аспектам приобщения детей к культуре и традициям других народов Поволжья, очень мало. Важный этап работы — диссеминация опыта работы по приобщению детей к культуре и традициям народов Поволжья. Он включает в себя методическую работу с педагогами и руководителями образовательных организаций (проведение семинаров, интерактивных экскурсий в краеведческом и этнографическом музеях, консультаций); изучение опыта и подготовку публикаций, обобщающих данный опыт. К этой работе привлекаются как студенты (научно-исследовательская работа в процессе выполнения курсовых и выпускных квалификационных работ), так и опытные методисты, специалисты музеев и участники художественно-творческих коллективов. В процессе работы со студентами и педагогами образовательных организаций важно показать, с одной стороны, специфические особенности разных национальных культур, с другой — найти общие черты, отражающие общечеловеческие ценности.

Список литературы

1. Палаткина Г. В. Формирование этнотолерантности у младших школьников / Г. В. Палаткина // Начальная школа. — 2003. — № 11. — С. 65–72.

2. Сухарев А. В. Этнофункциональный подход к проблеме образования в России / А. В. Сухарев // Психологический журнал. — 2005. — Т. 26. — № 2. — С. 91–101.

Е. В. Дёмкина, д. пед. н., доцент,
К. Д. Чермит, д. пед. н., д. биол. н., профессор
(г. Майкоп)

Проблема поликультурного образования в педагогической теории

Интенсивно развивающиеся в современном мире процессы глобализации и информатизации приводят к усилению культурного многообразия мирового сообщества. Во всех странах образовательные учреждения становятся культурно разнородными. В школах обучаются дети, которые принадлежат к различным этническим, расовым, конфессиональным группам и социальным слоям, говорят на разных языках, ориентируются на различные культурные ценности и нормы поведения.

Проживание различных этносов в рамках единого социума предопределяет неизбежность осмысления национальных черт каждой народности для достижения целей взаимодействия. Достижение взаимопонимания, противодействие их автономии, выражению двусторонней враждебности дает возможность развиваться позитивным этнокультурным отношениям в обществе и образовании. Этому содействует подготовка целесообразных стратегий образования, нашедших выражение в материалах документов ООН, Совета Европы, ЮНЕСКО (Всеобщая декларация прав человека, Всеобщая декларация о культурном разнообразии, Декларация принципов толерантности и др.), в законодательных и нормативно-правовых документах РФ (Конституция РФ, законы РФ «Об образовании», «О высшем и послевузовском профессиональном образовании», «О национально-культурной автономии», «Национальная доктрина образования в Российской Федерации», национальный проект «Образование», «Концепция государственной национальной образовательной политики РФ» и др.). В них уделяется пристальное внимание сохранению и укреплению национального образования, формированию гражданской ответственности, толерантности и созданию условий для социокультурного становления личности.

Поликультурное образовательное пространство как часть мирового образовательного пространства является своеобразным феноменом в общественных отношениях между различными государствами и регионами мира.

Обеспечение совместного проживания различных этносов в рамках единого социума и стабильности общественного развития в нем представляет серьезную проблему для каждого полиэтнического государства. Роль системы высшего образования в подготовке будущих учителей к гармонизации этнокультурных отношений школьников явно недооценивается современной педагогической наукой, несмотря на то что практика развития межэтнических отношений в российском обществе характеризуется драматическими, экстремистскими событиями, которые воспринимаются мо-

лодежью неоднозначно, что приводит к негативным, ошибочным последствиям, иногда даже конфликтам. Сложившаяся ситуация способствует изучению проблем, связанных с культурным многообразием и воспитанием будущего поколения в поликультурном пространстве образования. Реализация этих идей должна осуществляться прежде всего в вузе.

В России проблема поликультурного образования приобрела особую актуальность в конце 90-х годов прошлого столетия и оформилась в начале XXI века. В этот период складывается традиция поликультурного образования под влиянием теоретических поисков В. П. Борисенкова, Е. В. Бондаревской, Г. Д. Дмитриева, А. Н. Джуринского, В. В. Макаева, В. И. Матиса, О. Д. Мукаевой, Л. Л. Супруновой, И. М. Синагатуллина, В. А. Тишкова и др.

Концепция В. П. Борисенкова, О. В. Гукаленко и А. Я. Данилюка «Поликультурное образовательное пространство: история, теория, основы проектирования» [1] характеризует образовательное пространство как пересечение физического и духовного измерения, как объективную реальность, меняющуюся в глобальных процессах исторического развития культуры. Поликультурное образование исследователи определяют:

1) как идею, процесс и инновационное движение в образовании (Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров);

2) важную составляющую часть современного общего образования (К. Ж. Кожахметова);

3) образование, которое приводит к изменениям в достижении равного образования для всех этнических и культурных групп (И. М. Синагатуллин);

4) выработку демократических ценностей, знаний, культуры, отношений, предполагающих одинаковые возможности для детей из разных этнических групп (А. П. Оконешникова);

5) оптимальный путь подготовки личности к жизни в полиэтническом обществе (Р. Хайруллин);

6) мультикультурное образовательное пространство (А. Г. Абсалямова, Г. В. Палаткина и др.).

Если обобщить все вышеприведенные понятия, то поликультурное образование рассматривается как инновационное движение в образовании, выработка демократических ценностей, знаний, культуры, позитивное отношение к различным этносам, равное образование, путь подготовки к жизни в полиэтническом обществе.

Развернувшийся процесс демократизации общества ведет к столкновению традиционных взглядов и формирующегося у людей нового мировоззрения, когда представители различных слоев в силу разного уровня культуры, нравственности, образованности не могут в одинаковой степени адекватно принимать происходящие изменения.

Следует отметить, что данные идеи активно поддерживаются другими исследователями, например О. Д. Мукаевой, которая отмечает необходи-

мость подготовки учителя как посредника между культурами разных народов, организации межкультурных коммуникаций. Однако термин «поликультурное» заменяется термином «мультикультурное» из мировой практики образования («мульти» — с лат. «много, множество») [3]. Явление мультикультурализма интенсивно дискутируется как в зарубежной, так и в отечественной науке. Как показывает анализ научной литературы, интерес к проблеме мультикультурализма возрастает. Например, Н. Б. Крылова, раскрывая понятие «мультикультурализм», отмечает, что одним из ведущих принципов современной социальной политики является существование сложно структурированного множества культур, их дополнительность, необходимость диалога и организация условий для совместной деятельности разнообразных, равноправных и равноценных культур, каким бы «малым», «большим» народам или социальным странам они ни принадлежали [2].

Список литературы

1. Борисенков В. П. Поликультурное образовательное пространство России: история, теория, основы проектирования : монография / В. П. Борисенков, О. В. Гукаленко, А. Я. Данилюк. — М. : Педагогика, 2006. — 464 с.

2. Крылова Н. Б. Формирование культуры будущего специалиста / Н. Б. Крылова. — М. : Высшая школа, 1990. — 142 с.

3. Мукаева О. Д. От этнического к поликультурному (мультикультурному) образованию и воспитанию / О. Д. Мукаева // Сибирский педагогический журнал. — 2004. — № 4. — С. 73–77.

Т. А. Дронова, д. пед. н., доцент,
А. А. Дронов, к. пед. н.
(г. Воронеж)

Формирование толерантности в поликультурном пространстве

Обращение к проблеме формирования толерантности в поликультурном пространстве более чем актуально. Проблема толерантности (а значит, и формирования) на данном витке развития общества превратилась в ключевую для всего мира: и страны, считающие себя свободными, признающие толерантность как важнейшую составляющую свободы и стабильности государственного устройства, и страны развитого тоталитаризма одинаково сталкиваются и ведут борьбу с проявлениями интолерантности, иногда жесточайшими.

При этом толерантность — качество, профессионально необходимое педагогу, в особенности современному, и более того — российскому. Это диктуется, во-первых, характером самой педагогической деятельности,

во-вторых, многонациональностью и поликультурностью российской действительности, в-третьих, реалиями времени, такими как ускорение, трансформационные изменения, неопределенность. Формировать ее необходимо. Но как? Ведь даже в понимании того, что есть толерантность, наблюдается неоднозначность, вызывающая много вопросов. Главный из них — означает ли толерантность терпимость ко всему? Ведь терпимость ко всему может привести и к разрушению всего. Если же толерантность включает в себя момент определенной нетерпимости, то не означает ли это, что она отрицает тем самым самое себя? Сегодня можно услышать множество взаимоисключающих суждений и споров, особенно если о толерантности рассуждают не в академических салонах.

Приведем некоторые из них. Толерантность — это:

— дорога к миру;

— современная форма тоталитаризма, выгодная только лукавому;

— особый принцип существования того Мира, который человек строит на основе понимания и принятия множественности и многообразия бытия;

— навязывание строгой системы взглядов однополярного мира и т. д.

Такая вот борьба противоположностей в поле единого понятия. И нельзя отрицать, что все интерпретации имеют свои достаточные основания, коль присутствуют в сознании людей. Поэтому, ставя перед собой столь сложную задачу, как формирование толерантности (что является созиданием), надо выяснить, что есть толерантность.

Толерантность имеет два значения: 1) это биологическое состояние организма, при котором утрачивается способность вырабатывать антитела в ответ на введение определенного антигена; 2) терпимость к чужим мнениям, поведению и т. п. [2, с. 698].

Есть закон толерантности, который был сформулирован американским зоологом В. Шелфордом в начале XX века. Он гласит: *«Лимитирующим фактором процветания популяции (организма) может быть как минимум, так и максимум экологического воздействия, а диапазон между ними определяет величину выносливости (предел толерантности) организма к заданному фактору»* [3, с. 31]. В. Шелфорд определяет границы толерантности как выносливость и сравнивает минимум и максимум, которые одинаково губительны для организма.

Кривая Шелфорда наглядно констатирует, что областью нормальной жизнедеятельности является зона оптимума, в которой есть точка комфорта (максимум жизненного потенциала) и зоны допустимых значений фактора воздействия. Зоны с большими отклонениями от оптимума являются зонами угнетения. Пределы толерантности совпадают со значениями минимума и максимума фактора воздействия, за пределами которых существование организма невозможно (это зона гибели живого организма) (рис. 1). Таким образом, ***толерантность — это выносливость, имеющая пределы***.

Рис. 1

Генеральная конференция ЮНЕСКО 16 ноября 1995 года утвердила резолюцией 5.61 Декларацию принципов толерантности, где зафиксировано главное определение толерантности: «***Толерантность — это гармония в многообразии»***. Утверждение прав всех людей быть разными.

Получается, все есть, все уже доказано и прописано. Откуда тогда такое разномыслие, доходящее иногда до воинствующего отрицания вообще толерантности как принципа сосуществования? Чего не хватает человеку, чтобы принять всех людей в их неодинаковости?

В Декларации принципов толерантности ЮНЕСКО мы найдем следующие формулировки: «Толерантность означает уважение, принятие и понимание многообразия культур нашего мира, форм самовыражения и способов проявлений человеческой индивидуальности», «толерантности способствуют знания, открытость, **свобода мысли, совести и убеждений…**». Взгляды одного человека не могут быть навязаны другим: **свобода** придерживаться своих убеждений и предоставление этого права другим, отказ от догм и абсолютных истин, признание различий людей по внешнему виду, социальному положению, речи, поведению, ценностям и права жить в мире, **сохраняя свою индивидуальность**, — вот принципы толерантности [1].

Значит, человек должен быть свободомыслящим. Толерантность — это *свобода* и признание другого наравне с собой. Не отказ от себя и своих убеждений, которые можно сбрасывать, стягивая, как перчатки с руки, а свобода иметь убеждения свои и уважать чужие. Только вектор

толерантности указывает вначале на другого, а потом на себя (не наоборот, когда рассуждение о ситуации начинается с «Я»). Это есть доминанта на «лицо другого» (А. А. Ухтомский), то есть *альтруизм*. Поэтому так трудно внедряется толерантность в общество, где знаменем стал утилитаризм.

Границы двух системообразующих качеств толерантности — *свободы* и *альтруизма* — определяют *ценности*. Потому что ценности императивны. Они диктуют человеку, как поступать в том или ином случае. Это третье системообразующее качество толерантности. Понятие ценности человека — универсальное, его ни в коей мере нельзя сводить к чистому утилитаризму, то есть полезности человека для общества. Это отношение к человеку как к средству, когда ценность одного человека подменяется ценностью идеи или желанием человека другого. Вспомним великого И. Канта: *относись к человеку как к цели, а не как к средству*. Отношение к человеку как к цели-ценности есть толерантность и... нравственность, так как признание ценности самой человеческой личности как уникальности есть человеколюбие.

Следовательно, основой толерантности является нравственность, которую надо воспитывать и формировать, особенно в поликультурном пространстве России. Это во многом идет от педагога: толерантен он или тоталитарен. Тоталитаризм — слом личностей. Толерантность — совершенствование личностей.

Таким образом, толерантность — это признание человека «здесь и сейчас», независимо от его национальности, социальной принадлежности, культуры, религии, а не пассивное, покорное терпение и неестественное подчинение чужим мнениям, взглядам, действиям и т. д. При этом *толерантность имеет границы*. Безграничность — не ее признак.

Системообразующими качествами толерантности являются *свобода, альтруизм, нравственные ценности,* которые выступают естественными ограничителями. Толерантность не означает бесхребетность. Это высокая нравственная ступень в развитии человечества. Можно сказать, толерантность — возвышенная нравственность. Нравственные ценности являются позвоночным столбом толерантности. Они определяют принадлежность человека к миру добра. Ценности давно и четко определены.

Вопрос толерантности — один из важнейших в реестре педагогического профессионализма. Ценности или антиценности — это исходные положения деятельности любого профессионала. Но именно от педагога, постулируемых им ценностей зависит будущее цивилизации. Формирование толерантности как системы ценностей надо начинать с педагогов. Толерантность делает педагогическую деятельность направленной конкретно к обучаемому, а не к абстрактной идее.

Педагог — знаменосец в битве добра и зла, в борьбе светлого и темного. Высота и качество его нравственных ценностей определяют границы

выносливости и допустимой терпимости, осуществляющей ***гармонию в многообразии.***

Список литературы

1. Декларация принципов толерантности [Электронный ресурс]. — Режим доступа (свободный): http://www.tolerance.ru/declar.html / заглавие с экрана (дата обращения: 27.01.2016).

2. Современный словарь иностранных слов. — М. : Мартин, 2005. — 848 с.

3. Хотунцев Ю. Л. Экология и экологическая безопасность : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Ю. Л. Хотунцев. — М. : Академия, 2002. — 480 с.

З. М. Загиров, д. пед. н., профессор
(г. Махачкала)

Дву- и многоязычие как целенаправленный процесс воспитания и образования в Республике Дагестан

Дагестан испокон веков называется страной гор и горой языков. Действительно, на земном шаре вряд ли найдется еще такой уголок, где функционирует столь большое количество языков, диалектов, говоров и наречий. По генеалогической классификации они делятся на несколько групп и подгрупп, среди которых особое место занимают:

1) аваро-андо-цезская группа языков (их 14);

2) лезгинская группа языков (их 10);

3) лакско-даргинская группа языков с многочисленными формами их существования.

Все они входят в иберийско-кавказскую семью языков. Кроме того, здесь представлены три тюркских языка (азербайджанский, кумыкский, ногайский), два индоевропейских языка и один из нахских языков (чеченский), на которых ведется обучение. Эти языки различаются также как по типологической, так и по ареальной классификации языков. Такое многоязычие всегда и во все времена служило интересам народностей, проживающих в Республике Дагестан. Оно же является важнейшим признаком проявления национального сознания и этнокультурной компетенции, да и становления этнотолерантной личности.

Дагестан — не просто многонациональная республика, население которой, исповедуя различные религии, обладает своими неповторимыми национальными обычаями и традициями. Здесь сплошь и рядом встречаются монолингвы, билингвы и полилингвы. Это связано со знанием не только русского и иностранных языков, но и самих дагестанских языков. Именно

язык является здесь средством интеграции общества в культурное и образовательное пространство мирового сообщества. Достаточно взглянуть на эту проблему хотя бы с психолого-педагогических позиций. Проблем и нерешенных вопросов на сегодняшний день достаточно много. К ним могут быть отнесены оценка работы учителя в различных типах школ, адаптация молодежи к многонациональной студенческой среде, организация учебно-воспитательного процесса, воспитание в аспекте толерантности, в том числе студенческой молодежи, в духе интернационализма и патриотизма и т. д.

Каждая нация и каждая народность обладает определенным набором психологических и поведенческих стереотипов, в той или иной мере присущих всем членам данного исторически сложившегося социума. Такое положение позволяет выделить прототипические категории, характерные для того или иного конкретного национально-культурного сообщества. Среди них могут быть исходные, исконные, постепенно перешедшие и заимствованные. Этнопсихолингвистические исследования также показывают, что нормы и особенности речевого поведения также обладают национально-культурной спецификой. Они исторически сложились в той или иной культуре и отражают ее систему ценностей. Если взять, например, такие особенности речевого поведения, как общительность, эмоциональность, любовь к оценкам, терпимость, уровень этикетного общения, партикулярность и многие другие, то можно увидеть, что они по-разному характеризуют носителей того или иного языка. Очень легко выделить носителей конкретного языка, в речевом поведении которых ярко выражены резкость в стратегии ведения диалога, склонность к конфликтам, грубость и высокомерие, нелюбовь к этикетному общению и т. д. По-разному реагируют носители русского и дагестанских языков на одни и те же явления, события, происшествия и т. д.

Культура может быть средством как общения, так и разобщения людей, и немалую роль в этом играет язык. На дагестанские языки большое влияние оказали арабский, русский, персидские и тюркские языки. В лексике каждого дагестанского языка представлено не менее десяти процентов и более арабизмов, персизмов и тюрксизмов. В этом плане большую роль играет русский язык, который постепенно вытесняет заимствования из других языков. До 20-х годов XX столетия дагестанцы пользовались аджамом, в 1928 году для них была введена латиница, в 1938 году — новый алфавит на основе русской графики. С переходом на кириллицу начинается новый этап в изучении титульных языков Республики Дагестан.

На протяжении всей истории методики обучения русскому языку нерусских учащихся у лингвистов и методистов, психологов и педагогов, учителей-практиков и работников просвещения сохранился интерес к проблемам использования родного языка при обучении русскому. Одни

из них (представители различных видов прямого метода) секрет успеха в овладении вторым языком видели в полном исключении родного языка из процесса обучения второму; другие же (представители грамматико-переводного метода), наоборот, — только в сопоставлении с родным языком при обучении второму языку.

С появлением трудов Л. В. Щербы была внесена определенная ясность в решение данного вопроса. Подчеркивая необходимость сравнения и сопоставления с родным языком учащихся и студентов и придавая этому особое значение, он указал на единственный путь, который в какой-то мере гарантирует обучающимся в школьных условиях активное владение тем или другим иностранным языком и помогает избежать опасностей смешанного двуязычия, — это путь сознательного отталкивания от родного языка: «...учащиеся должны изучать всякое новое, более трудное явление иностранного языка, сравнивая его с соответственным по значению явлением родного языка» [3, с. 57].

В настоящее время прием сопоставления завоевывает все большее признание педагогов и психологов, методистов и учителей. «Сравнение и сопоставление являются активными методами усвоения новых знаний, так как они требуют самостоятельной мысли учащегося, энергичных поисков нужных фактов (материала) для сравнения, большого внимания, умения вычленять детали и т. д.» [2, с. 68].

Сопоставительное изучение разноструктурных и разносистемных языков, какими являются русский и дагестанские языки по всем типам их классификаций, использует сравнительно-типологический метод исследования и основывается на выделении идентичных, частично сходных и диаметрально противоположных явлений. Любую тему при ее рассмотрении нетрудно подвести под одну из них. При этом выявляется и тип интерференции. Если при идентичных явлениях имеем позитивную интерференцию (дагестанские языки способствуют усвоению русского языка), то при диаметрально противоположных явлениях — негативную интерференцию (дагестанские языки препятствуют усвоению русского языка). В частично сходных явлениях активно действуют оба типа интерференции. Примеры: определение знаменательных частей речи в русском и дагестанских языках; категория рода в русском и классы имен в дагестанских языках; категория числа в сопоставляемых языках [1, с. 4].

Список литературы

1. Загиров З. М. Сопоставительная грамматика русского и дагестанских языков / З. М. Загиров. — Махачкала, 2002.

2. Текучев А. В. Методика русского языка в средней школе / А. В. Текучев. — 2-е изд. — М. : Просвещение, 1970.

3. Щерба Л. В. Преподавание иностранных языков в средней школе : Общие вопросы методики / Л. В. Щерба. — М., 1947.

В. И. Зеленов, преподаватель
(г. Москва)

Проблемы формирования и развития этнокультурных ценностей личности в отечественных исследованиях[1]

Образовательная, социальная и культурная тенденция в современных полиэтнических государствах характеризуется, с одной стороны, процессами глобализации, этнокультурного нивелирования и унификации, с другой — возрастающим интересом народов к собственной культуре, истории, обычаям и традициям, который делает особо актуальным вопрос осознания и сохранения этнической идентичности. Личность, находящаяся в образовательной ситуации, образовывается в смысловом пространстве определенных ценностей и идеалов, присущих конкретному народу. Это связано главным образом с другими обстоятельствами: человек, имея непосредственную связь с определенным народом, развивается в соответствии с укладом жизни именно этого народа, общины, племени, принимает и разделяет их ценностные ориентиры и соответственно им совершает свои действия и поступки. Поэтому образование призвано быть национальным по сущностному своему содержанию и характеру.

Вместе с тем отечественные исследования показывают, что формирование и развитие этнокультурных ценностей личности происходят в условиях глубоких социальных перемен, так как современное общество характеризуется неожиданными, резкими, быстрыми и непредсказуемыми изменениями социальной среды. Но при этом система развития этнокультурных ценностей личности закреплена в культуре определенного этноса и переносится в изменяющиеся условия, так как этнос, по мнению специалистов этнокультурной социологии А. К. Гуца и Л. А. Паутовой, представляет собой устойчивое, естественно сложившееся сообщество людей, противопоставляющее себя другим аналогичным сообществам, что определяется ощущением комплементарности (свой — чужой), и отличающееся своеобразным стереотипом поведения [3]. Свое будущее каждый этнос связывает с этнокультурой, являющейся для него гарантом жизни и интеграции в общемировую культуру. Вполне естественно стремление людей к познанию своей самобытной этнокультуры. Сила национального самосознания состоит в том, что оно укрепляет личность, пробуждает ее интерес к истории этноса, своим ценностям и традициям. Отрыв от нацио-

[1] Работа выполнена:

— при финансовой поддержке РГНФ, грант № 16-36-00022 «Этнокультурные ценности личности в условиях вызовов современного общества»;

— при грантовой поддержке по инициативным проектам подразделений в РУДН, проект «Этнокультурные ценности и мотивационные установки студентов международно-ориентированного вуза».

нальных корней может неизбежно привести к национальному нигилизму и духовному оскудению.

Более того, рассматривая педагогическую аксиологию, ученые Виталий Александрович Сластенин и Галина Ивановна Чижакова отмечают, что ценности — это вещественно-предметные свойства явлений, психология характеристики человека, явления общественной жизни, обозначающие положительные и отрицательные значения для человека или общества. Поэтому аксиологический подход как один из основных для теоретического анализа формирования и развития этнокультурных ценностей личности в отечественных и зарубежных исследованиях позволяет просмотреть взаимодействие личности и общества через культуру и определить личностный аспект ориентации концептуального видения проблемы.

Наряду с этим все больше людей ищут опору в непреходящих традиционных ценностях своих родственников, предшественников и стремятся сохранить свою самобытность, уникальную культуру, так как люди вынуждены готовить себя к непредвиденному, к наибольшему числу возможных рисков. Процесс развития этнокультуры сопряжен с переоценкой ценностей, начинающейся с выдвижения нового эталона, с позиций которого рассматриваются предметы, обладающие ранее установленными ценностными характеристиками. Не случайно ученый Д. С. Лихачев подчеркивал, что чем больше культура вбирает, тем больше она отдает человечеству.

Современная аксиология рассматривает культуру и как совокупность идеальных ценностей. Ценность служит основой и фундаментом всякой культуры. Таким образом, культуру определяют как процесс интеллектуального, эстетического развития, состояния общества, указание на особенности образа жизни, свойственные каждому либо обществу, обозначение форм и продуктов интеллектуальной деятельности [2]. Отсюда вытекает, что культура определяется как совокупность созданных человеком ценностей.

Философские исследования определяют подходы к специфике и содержанию ценностей, рассматривают ценность с позиций биопсихологической природы человека. Человек не выбирает ценности, но признает их в качестве установок поведения. Так считали философы Р. Б. Перри и К. Ясперс [4].

Понятие «ценность» охватывает широкий круг материальных и духовных явлений, представляющих собой «знаменатель личности» и служащих условием ее формирования. Не имея влияния на сами ценности, человек пытается следовать им, реализуя их. Ученые Л. М. Архангельский, А. Г. Здравомыслов, В. Ф. Сержантов, В. П. Тугаринов, В. А. Ядов данный термин характеризуют через выделение признаков, свойственных всем формам общественного сознания: значимость, нормативность, полезность, необходимость, целесообразность. Это позволяет добиться стройности определения ценности и отметить, что ценность — форма проявления определенного рода отношений между субъектом и объектом. Осознание

индивидом ценности объекта социальной действительности и его оценка формируют особый вид отношения к нему — ценностное отношение.

Более того, формирование и развитие этнокультурных ценностей личности в отечественных исследованиях обусловливается нормативно-правовыми документами. В Федеральном законе «Об образовании» одним из важнейших принципов названы защита и развитие этнокультурных особенностей и традиций народов Российской Федерации в условиях многонационального народа [5]. «Национальная доктрина образования в Российской Федерации» установила приоритет национальных духовных ценностей в воспитательной политике. Среди важнейших задач государства определены гармонизация национальных и этнокультурных отношений, сохранение и поддержка этнической и национально-культурной самобытности народов РФ, гуманистических традиций и культур [6].

Традиционную культуру как важный образовательный компонент, как действенное средство воспитания молодого поколения в своих трудах рассматривали А. В. Бакушинский, В. А. Барадулин, П. П. Блонский, Б. М. Неменский, В. А. Сухомлинский, А. С. Хворостов. Этнокультурный потенциал образования исследовали Г. Н. Волков, А. Б. Панькин, Т. Н. Петрова [1]. Проблемы этнокультурной направленности образования рассматривались В. К. Шаповаловым. Следовательно, многообразие культурных проявлений, в том числе и в сфере образования, способствует рождению взаимного интереса, толерантности отношений, что подтверждает приоритет культурологического подхода.

Теоретико-методологические основы этнокультурного развития личности и поликультурного воспитания исследованы и в работах Ш. М.-Х. Арсалиева, К. Ж. Кожахметовой, Н. А. Корякиной, Л. В. Кузнецовой, Т. Н. Петровой, М. Г. Тайчинова; попытки создания моделей этнопедагогического воспитания предприняты у М. Б. Кожановой, Г. А. Никитина, М. Г. Харитонова, М. В. Черновой.

Более того, за последние 150 лет возрос интерес к национальной культуре, языку, обычаям, традициям, этнокультурным ценностям и образу жизни. Этнопсихолог Т. Г. Стефаненко объясняет возросший интерес к этической идентичности и национальным ценностям. Осознание ценности личностью предполагает наличие у нее определенного способа ориентировки в каком-либо виде или группе ценностей. Способ ориентировки, в свою очередь, служит психологическим механизмом, формирующим те или иные предпочтения личности по характеру направленности, по которым можно определить и особенности ее ценностных отношений. Ценность есть предмет потребностей личности, таким предметом может быть вещь или идея. Надо учитывать и то обстоятельство, что этнические ценности, являясь частью этнокультурных ценностей, представляют собой совокупность культурных традиций этноса, которые выделяются самим этносом в качестве наиболее специфичных, маркирующих его историческое и культурное своеобразие черт [4]. Основа-

нием для формирования системы является исторический социальный опыт коллективной жизнедеятельности членов этноса. При этом наиболее функционально эффективные и социально приемлемые формы и технологии удовлетворения интересов и потребностей людей, способствующие повышению уровня их социальной интегрированности, аккумулируются в системе ценностных ориентаций данного сообщества, входят в его культурную традицию. Этнические ценности пополняются культурными формами, сложившимися в сфере специализированных сегментов культуры: политической, экономической, правовой, военной, религиозной, художественной.

Таким образом, смысл и содержание понятия «этнокультурные ценности» заключаются в том, что они формируют личность, то есть всегда имеют своей целью воспроизводство национально-культурных и национально-исторических корней личности, формирование национального самосознания.

В заключение отметим, что этнокультурные ценности личности в отечественных исследованиях представляют собой совокупность материальной, бытовой, духовной, художественной культуры, традиций, языка, выработанных поколениями и имеющих специфическое содержание и формы, обусловленные историко-генетически, географически, и ментально (психологически) в основе своей имеют значимый для личности фундамент. Этнокультурные ценности включают в себя совокупность ценностей всех областей материальной и духовной жизни: систему воспитания и обучения, историческую память, традиции и обряды, прикладное творчество, музыку, фольклор, этикет, изобразительное искусство. Они передаются из поколения в поколение и отмечены в этнокультурных традициях, религии и являются образцами, где в концентрированном виде сосредоточены лучшие качества личности, нравственные эталоны, принятые в данном обществе. На основе функционирующей в обществе этнокультурной системы ценностей личности формируется специфическая совокупность признаков понимания действительности, своего места в ней.

Список литературы

1. Афанасьева А. Б. Этнокультурное образование в России: теория, история, концептуальные основы : монография / А. Б. Афанасьева. — СПб. : Университетский образовательный округ Санкт-Петербурга и Ленинградской области, 2009.
2. Грушевицкая Т. Г. Основы межкультурной коммуникации : учеб. для вузов / Т. Г. Грушевицкая, В. Д. Попков, А. П. Садохин ; под ред. А. П. Садохина. — М. : Юнити-Дана, 2003.
3. Гуц А. К. Глобальная этносоциология : учеб. для вузов / А. К. Гуц. — М. : Либроком, 2009.
4. Каган М. С. Философия культуры / М. С. Каган. — СПб., 1996.
5. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон от 29.12.2012. № 273-ФЗ. — М. : Перспектива, 2013.
6. Стрелова О. Ю. Национально-региональный компонент гуманитарного образования: проблемы проектирования и реализации в контексте гуманитарной парадигмы образования / О. Ю. Стрелова. —Хабаровск, 2001.

Л. П. Карпушина, д. пед. н., доцент
(г. Саранск)

Этнокультурный подход к образованию как фактор формирования этнокультурной и гражданской идентичности учащейся молодежи

Возникновение *этнокультурного подхода к образованию* обусловлено концептуальными идеями, изложенными в многочисленных документах, определяющих образовательную политику в мире и нашей стране. В Международной конвенции о правах ребенка (ст. 20, 29) отмечается, что образование должно учитывать преемственность в воспитании ребенка, его этническое происхождение и самобытность, религиозную и культурную принадлежности, национальные ценности страны, в которой ребенок проживает. В Национальной доктрине образования до 2025 года, в аспекте нашей проблемы, ставятся задачи сохранения исторической преемственности поколений, развития национальной культуры, воспитания патриотов России, граждан правового, демократического, социального государства, развития культуры межэтнических отношений [2]. В работах многих известных ученых отмечается значимость и важность этнокультурной, национальной, региональной и поликультурной направленности образования (Р. С. Бозиев, Е. В. Бондаревская, С. А. Боргояков, Г. И. Гайсина, В. А. Николаев, М. Г. Тайчинов, Т. В. Поштарева, Т. К. Солодухина, В. К. Шаповалов и др.).

В связи с вышеизложенным особо актуален **этнокультурный подход к образованию учащейся молодежи,** который, по нашему мнению, представляет собой «совокупность принципов этнокультурности, природосообразности, культуротворчества, диалога культур, толерантности, реализующихся в образовательном процессе и обеспечивающих на основе освоения этнических культур становление школьника как гражданина своей страны, представителя этноса и мира, готового к успешной деятельности в этнокультурной и поликультурной среде» [1, с. 110].

Этнокультурный подход к образованию предполагает формирование **готовности к успешной деятельности в этнокультурной и поликультурной среде,** которая представляет собой совокупность относительно постоянных качеств личности (*гражданская и этническая идентичность, этническая и этнокультурная толерантность, способность к межкультурному и межэтническому общению*), обеспечивающих успешное взаимодействие и сотрудничество с представителями различных этносов и их культурами в реальных ситуациях [1, с. 102].

Важным компонентом готовности личности к успешной деятельности в этнокультурной и поликультурной среде является **этническая идентичность.** Рассмотрению социологических и психологических компонентов этнической идентичности посвящены работы многих ученых (А. О. Бороноев, Л. М. Дро-

бижева, Г. У. Солдатова и др.). **Этническая идентичность** — это качество, которое свидетельствует об осознании человеком своей принадлежности к какому-либо этносу, знании им этнических признаков, объединяющих этнос (особенности этнической культуры, общность истории, предков и т. п.), самоназвания, имеющего эмоциональное и ценностное значение для него.

Одним из компонентов этнической идентичности является *этнокультурная идентичность*. По нашему мнению, **этнокультурная идентичность** — качество, позволяющее соотносить себя с одной или несколькими этническими культурами, знать их сущность и понимать их своеобразие, проявлять интерес и уважение к ним, относиться к ним как к ценности российской и мировой культуры. В связи с этим стоит отметить, что в ходе реализации этнокультурного подхода к образованию необходимо формировать личность *с этнической идентичностью,* предполагающей осознание своей принадлежности к определенному этносу, этнической культуре, чувство гордости за свой народ, его традиции, видение отличий и черт сходства в образе жизни и культуре своего народа и других этносов, наличие исторической памяти, понимание путей развития этнической общности и ее культуры в будущем.

Этнокультурный подход предполагает формирование у учащейся молодежи в процессе образования **гражданской идентичности.** *Гражданская идентичность* представляет собой определенное качество, которое свидетельствует об осознании личностью принадлежности к сообществу граждан какого-либо государства, которое имеет эмоциональное и ценностное значение для нее. Это базовая социальная идентичность, имеющая большое значение для личности, наряду с этнической, конфессиональной и другими идентичностями. В «Примерной основной образовательной программе образовательного учреждения» отмечается, что в ходе обучения формируются основы гражданской идентичности путем знакомства с историческим прошлым своего народа и своей страны и эмоциональной сопричастности к подвигам и достижениям ее граждан [3, с. 102–103].

Таким образом, реализация этнокультурного подхода к образованию учащейся молодежи обеспечит на основе освоения этнических культур становление школьника как гражданина своей страны, представителя этноса и мира, обладающего этнокультурной и гражданской идентичностью, готового к успешной деятельности в условиях межкультурных отношений.

Список литературы

1. Карпушина Л. П. Этнокультурный подход как фактор социализации учащихся общеобразовательных учреждений (на примере музыкального образования) : дис. ... д-ра пед. наук / Л. П. Карпушина. — Саранск, 2012. — 512 с.

2. Национальная доктрина образования в Российской Федерации (проект) // Учительская газета. — 1999. — 19 октября.

3. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения: Начальная школа (Стандарты второго поколения) / сост. Е. С. Савинов. — 2-изд., перераб. — М. : Просвещение, 2010. — 204 с.

Е. В. Конькина, к. пед. н.
(г. Оренбург)

Формирование российской идентичности молодежи как социокультурная и педагогическая проблема

Геополитические изменения, произошедшие в России и мире в XXI веке, развитие представлений о сущности гражданского общества и появление общественного пространства свободной коммуникации, процессы деформации молодежной среды определили новый социальный заказ системе образования. Теоретическое осмысление проблемы патриотического и гражданского воспитания, поиск эффективных методов его осуществления в стремительно изменяющемся социокультурном пространстве приобрели особую актуальность.

Задача формирования гражданских качеств личности, воспитания чувства патриотизма всегда была насущной в отечественной педагогической теории и практике. Так, К. Д. Ушинский в процессе создания своей дидактической системы одним из первых обосновывает необходимость строить общественное воспитание на народных началах: «Воспитание, если оно не хочет быть бессильным, должно быть народным». Он считает, что «в душе человека черта национальности коренится глубже всех прочих», а «воспитательные идеи каждого народа проникнуты национальностью более, чем что-либо другое», поэтому нельзя просто заимствовать чужую педагогическую систему, как бы хороша она ни была на своем месте. Патриотическим чувством проникнуты теоретические труды и практическая деятельность самого К. Д. Ушинского, убежденного в органичности этого чувства для каждого человека: «Как нет человека без самолюбия, так нет человека без любви к Отечеству, и эта любовь дает воспитанию верный ключ к сердцу человека...» [7].

В современном научном дискурсе эти проблемы оказываются связанными с понятием идентичности, активное изучение которой обусловлено тем, что в условиях глобализации разрушаются некогда прочные основания идентичности: снижается влияние семьи, девальвируются ценности этнической культуры, религии, деградирует государственная идеология. Парадоксально, но в мире, где наблюдается интенсификация социальных связей, человеку становится все труднее определить себя через принадлежность к какой-либо социальной группе или общности и тем самым обрести устойчивое положение в обществе, адекватное уровню притязаний.

По мнению ученых, идентичность включает знание о себе и других, о своем месте в мире, о разнообразии своих социальных ролей. Понимание человеком себя как такового, как личности предполагает установление и своего отличия от других людей, и своего сходства с ними, ибо чувство принадлежности к определенной социальной группе совершенно необхо-

димо большинству индивидов для ощущения безопасности, собственной значимости, осмысленности бытия.

Традиционные для современной психолого-педагогической науки трактовки личностной идентичности как набора характеристик, отличающих данного человека от других людей, и социальной идентичности как результата осознания своей групповой принадлежности с принятием типичных для этой группы черт предполагают противопоставление этих аспектов идентичности в плане теоретического изучения.

Идентичность конкретного человека подвижна, поскольку в течение жизни с накоплением опыта меняется представление человека о самом себе. Акцентируя отличительные особенности, уникальность индивида, используют определения «индивидуальная», «персональная», «личная», «личностная» идентичность [5].

Чтобы получить представление о своей идентичности, мы смотрим не только на то, что мы делаем, чувствуем и думаем, но и на то, как на нас реагируют другие люди. И этих других ранжируем на близких себе по духу или чуждых. Солидаризируемся, идентифицируемся с первыми, отвергаемся от вторых. Всегда готовый к изменчивости результат этого процесса, длящегося всю жизнь, — идентичность. Завершенная, состоявшаяся, реализованная, она может быть позитивной, желательной и негативной, нежелательной.

Благодаря позитивной идентичности человек преодолевает бездуховность — свое одиночество в себе самом. Он перестает ощущать бессмысленность своего существования, наполняя его ценностями и святынями, по своему значению намного превосходящими время существования отдельной личности. Обретая экзистенциальные смыслы, человек наделяет свое бытие духовной устойчивостью, дарующей средства для оправдания его бытия [8].

В теории ли, на практике — всегда надо различать идентичность и принадлежность, которые четко формулирует С. К. Бондырева, относя их к факторам выживания [3, с. 128–131]. Процесс идентификации, основанием которого является сопоставление, сравнение, в результате дает идентичность — «устойчивое переживание индивидом отсутствия у него сколько-нибудь значимых различий с самим собой (внутренняя идентичность) или с кем-либо в окружающем мире (внешняя идентичность)». Следствием этого переживания и завершенного выбора становится какая-либо форма принадлежности. Исследователь характеризует два вида принадлежности. С одной стороны, «активная» принадлежность, она вырабатывается в ходе идентифицирования индивида с группой или сообществом, с другой — врожденная, «автоматическая» по факту рождения, принадлежность к расе, национальности, полу [3].

Особая актуальность решения проблемы коллективной идентичности: гражданской, национальной, российской — в ситуации кризиса идентич-

ности народа России и сопредельных стран постсоветского пространства обусловлена острой необходимостью прежде всего сохранять и защищать независимость Отечества. Консолидация общества необходима и в других не менее важных практических делах; среди них на первом месте должно стоять воспитание подрастающего поколения, которое несет в себе образы будущего страны. Решение этих задач требует также от интеллектуальной и политической элиты четко артикулировать ту идею, на которую согласием откликалось бы сердце каждого гражданина России. Современный исследователь русской идеи В. В. Алексеев отмечает, что «русская идея в многонациональной империи (имеется в виду Российская империя. — *Е. К.*) всегда была общенациональной, поскольку она создавалась не на этнических принципах, а на основе духовной (православной) общности. Существенно и то, что в ней звучала гражданственность, устойчивая идентичность, самотождественность народов своей Родине, служение всех сословий единой цели, защите Отечества и его стабильности, национально-государственному достоинству» [1]. Отмечая неразрывную связь идентичности и национальной идеи («высшим проявлением идентичности народа является его национальная идея»), катастрофичность их утраты и насущную потребность обретения, ученый указывает на отсутствие в настоящее время доктринального мышления как формы государственного управления и развития, актуализирует задачу разработки объединяющей национальной идеи, фиксирует ее важнейшие черты. «Идея должна быть государственной (национальной), сочетающей интересы страны и человека в определенную историческую эпоху. За такую идею люди будут бороться и побеждать» [1].

В педагогическом дискурсе термины «гражданская», «национальная», «российская» идентичность нередко употребляются как синонимичные; обозначенный ими конструкт рассматривается в качестве подвида социокультурной идентичности, обнаруживает признаки смежности с другими подвидами [4].

Какой видят Россию современные школьники через призму своего очень разного опыта? Каким хотят видеть ее будущее? Воспитание современного человека, осознающего себя как единое целое во времени и пространстве, вбирающего в себя как исторический опыт своей и общечеловеческой культуры, является важнейшим условием существования [6]. И, конечно же, этого невозможно достичь без осознания обществом необходимости воспитать самодостаточного, образованного, культурного современного человека. Процесс формирования гражданской идентичности длится на протяжении всей жизни человека, однако основы восприятия мира и себя в нем закладываются в детстве. Поэтому перед системой образования стоит важная задача при формировании и развитии идентичности обращаться к традициям отечественной педагогической культуры, имеющей значительный опыт в этом вопросе [2].

Список литературы

1. Алексеев В. В. Русская идея: от мессианства к прагматизму / В. В. Алексеев // Феномен идентичности в современном гуманитарном знании: к 70-летию академика В. А. Тишкова / сост. М. Н. Губогло, Н. А. Дубова ; Ин-т этнологии и антропологии им. Н. Н. Миклухо-Маклая РАН. — М. : Наука, 2011. — С. 35–45.
2. Алешина С. А. Система педагогического профессионального образования в Оренбуржье: историческая ретроспектива: середина XVIII — начало XX в. : учеб.-метод. пособие / С. А. Алешина. — Оренбург : Изд-во ОГПУ, 2014. — 108 с.
3. Бондырева С. К. Выживание (факторы и механизмы) : учеб. пособие / С. К. Бондырева, Д. В. Колесов. — М. : Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та ; Воронеж : МОДЭК, 2005. — 368 с.
4. Гаджиев К. С. Национальная идентичность: концептуальный аспект / К. С. Гаджиев // Вопросы философии. — 2011. — № 10. — С. 127–143.
5. Микляева А. В. Социальная идентичность личности: содержание, структура, механизмы формирования : монография / А. В. Микляева, П. В. Румянцева. — СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2008.
6. Семенов В. Г. Гордость военной педагогики Урала и России — генерал Самоцвет и его потомки / В. Г. Семенов // Славяне в этнокультурном пространстве Южно-Уральского региона : материалы XI междунар. науч.-практич. конф., посвящ. Дню славянской письменности и культуры. — 2015. — С. 122–131.
7. Ушинский К. Д. О народности в общественном воспитании / К. Д. Ушинский // Антология педагогической мысли России второй половины XIX в. / сост. П. А. Лебедев. — М. : Педагогика, 1990. — С. 41–44.
8. Шакурова М. В. Формирование российской идентичности как социально-педагогическая проблема / М. В. Шакурова // Вестник Российского государственного научного фонда. — 2011. — № 4.

И. С. Косумова, к. ист. н.
(г. Нальчик)

Духовно-нравственные начала в воспитании гармоничной личности

Духовно-нравственное развитие молодежи является одним из столпов воспитательно-педагогического процесса современности. Этот постулат определен Законом РФ «Об образовании», который закрепляет обеспечение духовно-нравственного развития, воспитания и качества подготовки обучающихся.

Развитие духовно-нравственных ориентиров представляет собой процесс постепенного углубления ценностно-смыслового ареала личности, и прежде всего развития в человеке способности осознанно уметь выстраивать отношения в социальных группах, обществе, придерживаясь основ традиционных моральных норм и нравственных границ. Нам представля-

ется, что духовно-нравственные ценности в первую очередь несут положительные заряды объектов материального и духовного мира, закрепленные в определенных социальных, культурных и религиозных традициях. Ценности выявляются в поступках, в убеждениях, в вере, в нравственности, в границах дозволенности и т. д. Являясь катализатором сознания и деятельности, они определяют жизненный путь человека и гражданина. Ценности задают общеразделяемые правила поведения и через них — структуру общества, характер отношений внутри него. Духовно-нравственные ценности являются определенным «иммунитетом», защищающим человека и общество от негативных воздействий на личность, тем самым обеспечивая стабильность общества и государства.

«Мы должны всецело поддержать институты, которые являются носителями традиционных ценностей, исторически доказали свою способность передавать их от поколения к поколению. Закон может защищать нравственность, и должен это делать, но нельзя законом установить нравственность. Попытки государства вторгаться в сферу убеждений и взглядов людей — это, безусловно, проявление тоталитаризма. Это для нас абсолютно неприемлемо... Мы должны действовать не путем запретов и ограничений, а укреплять прочную духовно-нравственную основу общества. Именно поэтому определяющее значение приобретают вопросы общего образования, культуры, молодежной политики. Эти сферы — не набор услуг, а прежде всего пространство для формирования нравственного гармоничного человека, ответственного гражданина России» [1].

Ключевая задача современной государственной политики, направленной на модернизацию страны в целом и Кабардино-Балкарии в частности, видится прежде всего в обеспечении духовно-нравственного развития личности. Законопослушание, мораль, доверие, нравственность, социальное и экономическое развитие, отношения в обществе в первую очередь зависят от восприятия гражданином России национальных и общечеловеческих ценностей и следования им в жизни и общественной деятельности. Развитие России есть не что иное, как духовно-нравственное развитие гражданина, осуществление им процесса модернизации страны в его конкретно-человеческом, социально-личностном выражении.

Развитие личности, духовно-нравственных начал является сложным и уникальным процессом, который не может быть отделен от семьи, общества, государства и т. д. Именно поэтому на педагогах лежит колоссальная ответственность, так как они обязаны обеспечить социализацию и воспитание духовно-нравственной личности.

Образовательные учреждения ставят перед собой задачи педагогически правильно выстраивать равные партнерские отношения с семьями, религиозными учреждениями и общественными организациями. Носителями ценностей и традиций являются социальные группы, этнические и религиозные сообщества. Первоочередная задача духовно-нравственного

воспитания гражданина России должна осуществляться с помощью поступательной интеграции личности подростка в культуры социальных групп, в те национальные и конфессиональные традиции, которые существуют в нашей стране и имеют общероссийское и мировое значение.

Духовно-нравственные ориентиры гражданина России в рамках общего образования выстраиваются в процессе, педагогически грамотно организованном и направленном на осознанное принятие подростком общечеловеческих ценностей, прежде всего семейных, культурно-этнических, религиозных и т. д.

Морально-нравственное и духовное развитие являет собой поступательное расширение ценностно-смысловых рамок индивидуума под влиянием воспитания и социализации. Именно в семье начинается духовно-нравственное воспитание. С целью сохранения и приумножения привитых ребенку ценностей, а также продолжения формирования гармоничной личности школа должна находиться в постоянном взаимодействии с семьей. Следует стремиться создавать общее, открытое пространство для духовно-нравственного воспитания. Школа — это не только обучающее учреждение, но и своего рода еще одна семья ребенка. Такое объединение семьи и школьной семьи в деле воспитания должно создать наиболее благоприятные условия для развития духовно-нравственных начал.

Очередная ступень формирования полноценной личности с духовно-нравственными ориентирами — осознание традиционных этногеографических ценностей места ее проживания. Понятие «Родина» конкретизируется определенным содержанием, транслируемым через семью, общество, школу и пр. Следующим этапом формирования морально-нравственной личности является осознание своей традиционной культурной идентичности, то есть принятие факта сопричастности с культурами народов России и социализации в национальной среде своего народа.

Высокая стадия российской гражданственности достигается в ходе формирования личности человека, его религиозного, нравственного, гражданско-патриотического развития. Лишь тот гражданин, который реально осознает значимость и важность восприятия традиционных ценностей народов России, имеет моральное право считать себя россиянином.

Открытость обществу, терпимость к иным традициям и культурам — одна из важнейших стадий морально-нравственного человека и гражданина. Термин «воспитание» является союзом двух слов — «вос» и «питание». Иначе говоря, питание человека духовностью. До 1917 года в России важными источниками морали, нравственности и духовности были традиционные для России религии — ислам и православие. Позже меняется политический строй, а вместе с ним и идеалы. Известный педагог В. А. Сухомлинский считал, что очень важно, чтобы воспитательный процесс способствовал неназойливому направлению любого ребенка к источникам мысли, которые он, подрастая, возвращал через призму своего

восприятия. Источником же мысли Сухомлинский считал окружающий мир, нравственность людей, созидательный труд, книги, произведения искусств, обычаи, традиции и пр.

В современную эпоху духовный фундамент общества Президент России В. В. Путин в своем докладе «Россия на рубеже тысячелетий» обозначил как исконные ценности с такими приоритетами, как нравственность, патриотизм, чувство державности и социальная солидарность. Был определен характер современной национальной идентичности «как сплав, как органичное соединение универсальных, общечеловеческих ценностей с исконными российскими ценностями, выдержавшими испытание временем».

Источники человечности открываются на российской почве как сокровищницы национальных и общечеловеческих духовных ценностей.

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод, что функционирующие сегодня подсистемы современного общества обеспечивают стабильность в обществе, воспитывают духовно-нравственные начала гармоничной личности. Задачей же государства является направляющая функция, предоставление достоверной, объективной информации, открытый диалог, помощь в поиске выбора ценностей и принципов, которые формируют личность.

Список литературы

1. О духовно-нравственном и военно-патриотическом воспитании детей и молодежи. Послание Президента Федеральному собранию, 2012.

2. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://www.kremlin.ru/news/17118 (дата обращения: 28.03.2016).

3. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://kremlin.ru/news/19825 (дата обращения: 28.03.2016).

Ж. Н. Критарова, к. пед. н.
(г. Москва)

Формирование этнокультурной и гражданской идентичности на уроках литературы

Проблема воспитания подрастающего поколения является сегодня одной из актуальнейших. Под воспитанием понимается «целенаправленная деятельность, осуществляемая в системе образования, ориентированная на создание условий для развития духовности обучающихся на основе общечеловеческих и отечественных ценностей; оказание им помощи в жизненном самоопределении, нравственном, гражданском и профессиональном становлении; создание условий для самореализации лич-

ности» (Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ). Идеологической и методологической основой ФГОС общего образования в воспитательной части стала Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России в сфере общего образования [1], в которой нашли определение: система базовых национальных ценностей; современный национальный воспитательный идеал; цели и задачи духовно-нравственного развития и воспитания обучающихся в единстве учебной и внеучебной деятельности. Содержание воспитания в документе группируется вокруг базовых национальных ценностей, которые не локализованы в содержании отдельного учебного предмета, формы или вида образовательной деятельности. Они пронизывают все учебное содержание, весь уклад школьной жизни, всю многоплановую деятельность школьника как человека, личности, гражданина.

Общественно-политические процессы в стране и ее окружении предъявляют свои вызовы, с чем и связано появление Распоряжения Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 года № 996-р Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года[1]. Стратегия учитывает положения Конституции РФ, федеральных законов, указов Президента РФ, постановлений Правительства РФ и иных нормативно-правовых актов Российской Федерации. Она развивает механизмы обеспечения воспитания как неотъемлемой части образования и создает условия для формирования и реализации комплекса мер, направленных на воспитание подрастающего и будущих поколений. Стратегия должна послужить основой для дальнейшей разработки и реализации образовательных стандартов и программ в сфере воспитания. Приоритет в современном образовании, таким образом, отдается воспитанию, интегрированному в общий процесс обучения и развития.

Обновление воспитательного процесса с учетом современных достижений науки и на основе отечественных традиций, согласно документу, предполагается по нескольким направлениям, среди которых основными в ***многонациональном*** образовательном пространстве, на наш взгляд, должны стать гражданское и патриотическое воспитание, а также формирование российской идентичности. Это предполагает: *формирование у детей патриотизма, чувства гордости за свою Родину, готовности к защите интересов Отечества, ответственности за будущее России; воспитание активной гражданской позиции, гражданской ответственности; развитие культуры межнационального общения; воспитание уважительного отношения к национальному достоинству людей, их чувствам, религиозным убеждениям; разработку и реализацию программ воспитания, способствующих правовой, социальной и куль-*

[1] [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://www.rg.ru/2015/06/08/vospitanie-dok.html (дата обращения: 08.04.2016).

турной адаптации детей, в том числе детей из семей мигрантов; воспитание уважения к культуре, языкам, традициям и обычаям народов, проживающих в Российской Федерации.

Следующим основополагающим документом, в котором образование, наряду с наукой и технологиями, названо среди национальных интересов и стратегических национальных приоритетов в области воспитания подрастающего поколения, является Стратегия национальной безопасности Российской Федерации (утвержденная указом Президента РФ от 31 декабря 2015 года № 683)[2]. Речь идет о повышении роли школы в воспитании молодых людей как ответственных граждан России на основе традиционных российских духовно-нравственных и культурно-исторических ценностей, о повышении качества преподавания русского языка, литературы и ряда гуманитарных предметов, о воспитании взаимного уважения народов Российской Федерации, а также о развитии межнациональных и межрегиональных культурных связей.

Трудно переоценить роль литературы в учебно-воспитательном процессе школьного образования. Задачи в области воспитания, в соответствии с последними документами, вполне могли быть реализованы на уроках литературы, так как художественная литература, как русская, так и родная, имеет огромный воспитательный потенциал. В школе с родным (нерусским) и русским (неродным) языком обучения происходит взаимодействие русской и родной литературы, а в основе их взаимосвязанного изучения лежит диалог культур.

К сожалению, относительно национальной школы сегодня в Российской Федерации ведется разрушительная образовательная политика. В лучшие для нее времена (60–90-е годы) были созданы значительные работы по методике преподавания литературы, учебно-методические комплекты. Практически во всех автономных республиках в сельской местности обучение осуществлялось по национальной программе. Экзаменационные материалы составлялись в соответствии с этой программой. И хотя выпускники школ в национальных регионах не в полной мере владели русским языком, они успешно поступали в вузы страны: работала система подготовительных отделений и специальных целевых программ.

Особенность национальной школы на федеральном уровне заключается в специфике преподавания русского языка и литературы. ФГОС общего образования 2010 года по литературе не содержит конкретики ни в целеполагании, ни в основном содержании. Фундаментальное ядро предлагает лишь стратегическое направление в реализации требований к результатам основного общего образования. Литература в школе с родным (нерусским) и русским (неродным) языком обучения обозначена лишь в

[2] [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://www.kremlin.ru/acts/news/51129 (дата обращения: 08.04.2016).

примерной программе, которая содержит общее фундаментальное ядро и два варианта тематического планирования:

— для школ с русским (неродным) языком обучения;

— для школ с родным (нерусским) языком обучения.

Перечни произведений обоих вариантов обязательны для изучения и входят в систему итогового контроля. В Примерной программе по литературе для школы с родным (нерусским) и русским (неродным) языком обучения выделена обзорная тема, которая ярко демонстрирует специфику данного типа школы, — «Межнациональные и межконфессиональные взаимоотношения» [2, с. 91]. В обзоре предложены произведения, отражающие этническое многообразие России, контакты русского народа с другими народами, населяющими Россию: Н. С. Лесков «На краю света», В. П. Астафьев «Гирманча находит друзей», А. И. Приставкин «Ночевала тучка золотая».

Однако данная примерная программа, на основе которой построены учебно-методические комплекты по литературе как для основной школы, так и для школы с родным (нерусским) и русским (неродным) языком обучения, не имеет законодательного характера.

В Примерной основной образовательной программе основного общего образования[3], одобренной решением Федерального учебно-методического объединения по общему образованию (протокол от 8 апреля 2015 года № 1/15), о национальной школе вообще не упоминается. Национальное многообразие состава учащихся школ Российской Федерации отмечено лишь в одной из образовательных задач как осознание коммуникативно-эстетических возможностей языка на основе изучения выдающихся произведений русской литературы, *литературы своего народа*, мировой литературы. Еще предложено в рубрике «Литература народов России» познакомиться с одним произведением Г. Тукая, М. Карима, К. Кулиева, Р. Гамзатова и др.

Нет программ — нет учебников. В школах с родным (нерусским) и русским (неродным) языком обучения в Российской Федерации свыше 15 лет функционировали две учебные линии по русской литературе: под редакцией профессора М. В. Черкезовой («Дрофа») и изначально под редакцией К. М. Нартова («Просвещение»). С 2013 года ни одной из них в федеральном перечне нет. В результате национальные школы вынуждены переходить на учебные линии, ориентированные на учащихся с родным русским языком.

Школьники, для которых русский язык не является родным, мыслят на материнском языке. Они с трудом осваивают русский язык, если нет языковой среды. Сегодня учащиеся и с русским (родным) языком обучения не в состоянии до конца понять произведения русской классики, что говорить о ребятах, для которых он не является родным. Это ли не есть

[3] [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://fgosreestr.ru (дата обращения: 08.04.2016).

ущемление прав ребенка на получение знаний в соответствии с его возможностями? А прежде чем говорить о формировании этнокультурной и гражданской идентичности на уроках литературы, учащимся необходимо в первую очередь «идентифицировать себя с определенной этнокультурой», одновременно «полноценно самореализоваться в современном российском социуме» и в результате «ощутить себя гражданином единого многонационального государства» [3, с. 18].

Список литературы

1. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России в сфере общего образования : проект / А. Я. Данилюк, А. М. Кондаков, В. А. Тишков ; Рос. акад. образования. — М. : Просвещение, 2009. — 26 с.
2. Примерные программы по учебным предметам: Литература: 5–9 классы : проект. — М. : Просвещение, 2010. — 176 с.
3. Черкезова М. В. Проблемы преподавания русской литературы в инокультурной среде : метод. пособие / М. В. Черкезова.— М. : Дрофа, 2007. — 318 с.

Л. В. Кузнецова, д. пед. н., профессор
(г. Чебоксары)

Современное состояние межнациональных отношений в молодежной среде Чувашской Республики в контексте этнокультурной и гражданской идентичности

В докладе анализируются данные проведенного социологического опроса «Этнокультурное развитие и межнациональные отношения в Чувашской Республике: молодежный аспект (на примере г. Чебоксары)», результаты которого актуализируют проблемы, возникающие в сфере межнациональных отношений среди различных категорий обучающихся.

В принятой в 2008 году в Чувашской Республике Республиканской целевой программе развития образования на 2011–2020 годы предусматривается «создание условий для формирования традиционных и трансверсальных компетентностей; для обеспечения роста самосознания и гражданского взросления общества путем воспитания толерантной, поликультурной личности с активной гражданской позицией» [1]. В этом документе сделан вывод о том, что в Чувашской Республике проделана значительная работа по развитию этнокультурного образования, способствующая формированию благоприятной инфраструктуры межнационального общения, условий для сосуществования различных культур, расширения диалога между ними [1]. Кроме того, было принято решение о разработке подпрограммы «Модернизация системы воспитания детей и молодежи в

Чувашской Республике», призванной усилить воспитательный компонент Республиканской целевой программы развития образования [2].

В 2014/15 учебном году на базе НИИ этнопедагогики Чувашского госпедуниверситета имени И. Я. Яковлева (ЧГПУ) был проведен социологический опрос на тему «Этнокультурное развитие и межнациональные отношения в Чувашской Республике: молодежный аспект (на примере г. Чебоксары)». Опрос был проведен по методике «Типы этнической идентичности», разработанной Г. У. Солдатовой, С. В. Рыжовой [3, с. 140].

Результаты опроса помогли понять проблемы, возникающие в этнокультурном воспитании различных категорий обучающихся. Условно эти проблемы можно сформулировать следующим образом:

— этнокультурная подготовка студентов как фактор формирования бесконфликтных межнациональных отношений;

— национальный язык и культура в практике формирования толерантности у школьников;

— этнокультурное воспитание в условиях реализации ФГОСов;

— потенциал педагогического вуза в формировании толерантности межнациональных отношений у молодежи Чувашии;

— теоретические и практические вопросы формирования поликультурной образовательной среды в педагогическом вузе;

— психологические проблемы межнационального общения у студентов вуза;

— теоретические и практические вопросы воспитания культуры межнационального общения у будущих учителей и школьников.

Исследование выявило следующую картину: на вопрос «Как Вы оцениваете современное состояние межнациональных отношений в г. Чебоксары?» только 6 % респондентов ответили «плохое» и «очень плохое, почти катастрофическое». Подавляющее большинство (84 %) оценивают его как хорошее и удовлетворительное, 10 % затруднились ответить. Данные убедительно говорят сами за себя, но в то же время на вопрос «Приходилось ли Вам в г. Чебоксары за последние год-два слушать неуважительные высказывания о представителях каких-либо национальностей?» 30 % респондентов ответили утвердительно (из числа студентов ЧГПУ имени И. Я. Яковлева — 27 %). И если студенты ЧГПУ имени И. Я. Яковлева указали в этом качестве чувашей (24 %) и украинцев (15 %), то другими категориями респондентов (школьники и работающая молодежь), по общим данным, были названы: туркмены — 15 %, таджики — 30 %, кавказцы — 24 %.

Более 90 % респондентов не испытывают неудобства или негативного к ним отношения в связи с их национальностью.

Полученные данные свидетельствуют о том, что состояние межнациональных отношений в Чувашской Республике в большинстве своем характеризуется толерантностью и взаимоуважением. Характерно, что больше половины опрошенных респондентов не согласны с утверждением, что на

их земле все права пользования природными и социальными ресурсами должны принадлежать только их народу (согласны с этим утверждением только 19 %). Выбор данного варианта ответа подтверждает тезис о бесконфликтном, терпимом, дружелюбном характере чувашского народа (в опросе участвовали 67 % чувашей от общего числа респондентов). Необходимо отметить, что результаты проведенного нами социологического опроса стали основанием для расширения проблемного поля исследования этнокультурного воспитания, в частности требует научной разработки непрерывность данного процесса на всех уровнях образования.

Список литературы

1. Государственная программа Чувашской Республики «Развитие образования» на 2012–2020 годы [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://docs.cntd.ru/document/473610747 (дата обращения: 16.03.2016).

2. Подпрограмма «Модернизация системы воспитания детей и молодежи в Чувашской Республике» Республиканской целевой программы «Развитие образования» на 2011–2020 годы в Чувашской Республике [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://gov.cap.ru/SiteMap.aspx?gov_id=13&id=475517 (дата обращения: 16.03.2016).

3. Психодиагностика толерантности личности / под ред. Г. У. Солдатовой, Л. А. Шайгеровой. — М. : Смысл, 2008. — 172 с.

Н. Г. Маркова, д. пед. н., доцент, действ. чл. АПСН
(г. Нижнекамск)

Технология воспитания этноориентированной личности в поликультурном пространстве

Проблемы воспитания молодого поколения в XXI веке отправляют нас к анализу и осмыслению всего того, что наработано в прошлом опыте воспитания, и выбору того, что необходимо, значимо и позитивно для современного поколения, а значит, и для общества в целом. Задачу вырастить достойную смену трудолюбивой, умной, доброй жизнь ставит перед нами не только сегодня, эта задача стояла перед нашими отцами и дедами, перед дедами наших дедов — в веках и тысячелетиях. Во все времена перед человечеством стояла задача воспитания подрастающего поколения. Следует отметить, что сегодня наша действительность характеризуется кризисом нравственности, воспитанности... Что же привело к обесцениванию основных жизненных ценностей: нравственности, понимания, справедливости, что духовно обедняет наше время? Сегодня перед нами, психологами и педагогами, стоит задача — осмыслить существующую реальность в поликультурном мире, понять все происходящее и определить перспекти-

вы воспитания современного человека. Мы, взрослые, обязаны исключить те факторы, которые оказывают отрицательное воздействие на сознание и мировоззрение растущего человека и в целом на подрастающие поколения. Эффективность воспитания современного человека мы видим в его культурном просвещении и осознании им общечеловеческих ценностей. Настоящее время объективно требует от нас принципиально новой организации такой важнейшей сферы жизнедеятельности растущего человека, как система воспитания, которая ответственна за подготовку подрастающих поколений к полноценной жизни в поликультурном мире.

В современных условиях, когда динамичная и порой непредсказуемая социально-политическая обстановка в стране значительно усложняет воспитательный процесс, когда подрастающее поколение, вобрав в себя все недостатки общества в его переломный период, становится все более непредсказуемым, проблемы нравственности, нравственной культуры, культуры общения выдвигаются на одно из первых мест как основа гуманистического воспитания молодежи в условиях рыночных отношений, что требует не только самостоятельности, гибкости, деловитости, но и воспитания новой личности, ориентированной на общечеловеческие нравственные ценности, чтобы и рыночная экономика была сформирована с «человеческим» лицом — для блага человека.

В настоящее время политические и социально-экономические преобразования в стране вызывают глубокие изменения в нравственной и социальной сфере общества. Масштабы, глубина и размах перемен способствуют изменению сложившихся представлений о духовности и нравственности, о культуре и ценностях. В деле воспитания сегодня, конечно, должны восторжествовать общечеловеческие ценности и достижения гуманистического и педагогического наследия. В современном поликультурном обществе порастающие поколения должны обогатить себя необходимым потенциалом поликультурных знаний, быть готовыми оптимально действовать, творить и жить в быстроменяющихся условиях, участвовать в развитии современной России и быть полезными своей стране.

Бережное отношение к многовековым традициям и ценностям национальной культуры, формирование необходимых условий для ее последующего развития являются значимыми в решении многих социально-экономических проблем современности, что, в свою очередь, требует критического осмысления педагогического опыта. Накопленное предшествующими поколениями культурное наследие необходимо соотносить с современными методами научного анализа и творческого применения всего прогрессивного в практике воспитания и обучения нынешней молодежи. Культурное наследие народа содержит прогрессивные идеи и опыт воспитания, которые обогащают мировую педагогическую мысль. У каждой нации своя народная педагогика. Опираясь на национальную самобытность, культуру, язык, традиции, она выражает своеобразие различных сторон жизни наро-

да. Воспитательный потенциал народной педагогики был высоко оценен К. Д. Ушинским. «Воспитание, созданное самим народом и основанное на народных началах, — писал он, — имеет ту воспитательную силу, которой нет в самых лучших системах, основанных на абстрактных идеях». Творческое применение и развитие исторически сложившихся народных традиций обучения и воспитания должно определить общее направление развития педагогической теории и практики, основанной на педагогическом наследии Я. А. Коменского, К. Насыри, И. Г. Песталоцци, А. С. Макаренко, К. Д. Ушинского и многих других видных педагогов-мыслителей, которые создавали свои труды на основе обобщения опыта народного воспитания.

Всем известен тезис Л. С. Выготского: обучение влечет за собой развитие. В полной мере это можно отнести и к процессу воспитания. Воспитательный процесс многофакторный, целенаправленный, сложный и порой противоречивый. Сложность его в том, что результаты воспитательного процесса не так быстро проявляют себя, как в процессе обучения. В целостном процессе воспитания неразрывна связь педагогики с психологией, так как каждое педагогическое воздействие на внутренний мир ребенка базируется на знании психологии личности. Педагогический инструментарий воспитательной системы должен быть ориентирован на формирование необходимых современному человеку духовных ценностей: патриотизма и чувства долга, честности, милосердия, справедливости, способности к сопереживанию, порядочности, ответственности за свои поступки, доброты, уважения к старшим, мужественности, совестливости, толерантности... всего, что определяет нравственное здоровье подрастающего поколения. На это ориентирована воспитательная функция межкультурного просвещения и образования нашей российской системы.

В воспитательном процессе недопустимы конфронтация, противопоставление позиций — только сотрудничество, личный положительный пример взрослых, толерантность и взаимный интерес участников воспитательного процесса дадут положительные результаты. Проблемам формирования толерантности и толерантных отношений, толерантной личности уделяется серьезное внимание ученых (А. Г. Асмолов, Г. В. Безюлева, С. К. Бондырева, Р. Р. Валитова, В. А. Тишков и др.). Для России — страны многонациональной, многоконфессиональной и поликультурной — проблема воспитания подрастающего поколения в духе терпимости является актуальной. Известный академик С. К. Бондырева подчеркивает, что «толерантность или интолерантность как свойства индивида связаны, по крайней мере, с двумя факторами: способностью к торможению (сдерживанию) неблагоприятных реакций и способностью справедливо оценить значимость той или иной ситуации. Иногда переоценка ситуации, переведение ее умственно в иной контекст, в иную плоскость устраняет основания для негативной реакции. Поэтому люди с гибким мышлением обычно более толерантны: они способны взглянуть на ситуацию и с “другой сторо-

ны", мысленно встать на точку зрения оппонента, войти в его положение и принять систему его доводов и только на основании всего этого определить свою окончательную реакцию» [1, с. 10].

Сегодня общенациональная идея — воспитание молодежи в духе патриотизма — определила вектор воспитания и образования Человека высокой культуры. Чрезвычайно ценной и остросовременной в наши дни является идея воспитания совершенного Человека. Именно поэтому необходимо акцентировать внимание на работе по патриотическому и интернациональному воспитанию. Чрезвычайно важным и необходимым является процесс воспитания этноориентированной личности и развития ее индивидуальной культуры. Известно, что подлинное богатство любой страны — это ее народ, ее культура, ее достижения. Ведь только хорошо организованное воспитание способствует подготовке растущей личности к полноценной жизни в поликультурном обществе. Оптимальная социализация формирует мировоззрение этноориентированной личности, ее убеждения, жизненные принципы, чувственное восприятие действительности, правильное понимание существующих в обществе социальных норм, осознание ценностей и форм поведения. Л. С. Выготский рассматривал социализацию как присвоение растущей личностью общественного опыта, всей человеческой культуры. Воспитание есть главное условие социализации, а также важная часть этого процесса. Воспитание регулирует содержание социализации и определяет общечеловеческие ценности. А. В. Мудрик выделил основные факторы социализации, объединив их в группы: макрофакторы, мезофакторы, микрофакторы, влияющие на становление подрастающих поколений, формирование их нравственных чувств, сознания и мышления, социальную позицию растущего человека. В процессе социализации происходит накопление духовного потенциала этноориентированной личности, главное — определить приемы эффективной включенности молодежи и передачи ей всей жизненной информации о людях и событиях, сохраняя при этом преемственность. Наблюдаются трудности воспитания культуры и нравственности в растущем человеке, поскольку никого нельзя сделать культурным человеком насильно — заставить быть деликатным, совестливым, тактичным только через знание о культуре и ее ценностях, хотя это тоже ценно и важно. А вот через «знание — понимание», «знание — осмысление», «знание — применение», «знание — уважение», «знание — одухотворение», «знание — очеловеченность» ...думается, это возможно. «В нашей работе принцип этнопреемственности поколениями культурных ценностей является системообразующим, с которым соотносятся и скоординированы все другие принципы; они раскрывают и обеспечивают его реализацию. <...> Преемственность культуры является закономерностью исторического развития. Она реализуется в динамичной и последовательной смене поколений. Каждое поколение имеет свои особенности: ценности и духовный облик, жизненный опыт и отношение к

событиям эпохи...» [2, с. 339, 341]. Сегодня поликультурное пространство вуза, школы, детского сада призвано обеспечить вхождение человека любой национальности в свою культуру и культуру других народов — через просвещение и приобщение его к культурным ценностям, понимание, уважение, а также через конструктивный диалог культур.

В нашей работе воспитательный процесс направлен на формирование *этноориентированной личности,* ее способности «оживлять» культурные смыслы. Культура, как и воспитание и образование, должна решать задачи обогащения индивидуальных и общественных ментальных качеств грядущих поколений общечеловеческими ценностями. Культурологический подход в воспитательном процессе раскрывает оптимальные возможности формирования *этноориентированной личности*, которая равноценно воспринимает и соотносит различные культуры при вхождении в иное культурное пространство, относясь к культуре других народов как к общечеловеческой ценности, что очень важно в ходе воспитания и социализация личности. Межкультурное образование способствует осмыслению и передаче молодому поколению опыта межкультурного взаимодействия с представителями иных культур. Такое образование формирует *этноориентированную личность*, которой не только усвоены знания о других культурах, но и поняты, осмыслены их ценности. В целом воспитание молодежи должно быть соотнесено с формированием Человека культурного, поскольку обществу нужны образованные и интеллигентные, нравственные и предприимчивые люди, которые отличаются мобильностью, динамизмом, конструктивностью, готовы к межкультурному взаимодействию. В современном мире невозможно обойтись без межкультурного взаимодействия на самых разных уровнях — от межличностного до межнационального, где каждый раз раскрываются нравственное здоровье и нравственная сущность человека. Поэтому каждому из нас для эффективности общения могут помочь знания о культурном многообразии мира. Межкультурное образование воспитывает *этноориентированную личность*, которая способна к целенаправленному саморазвитию, социальному самоопределению в условиях поликультурного пространства современной мировой цивилизации. В результате усвоения ценностей, верований и норм, правил и идеалов происходят формирование полноценно этноориентированной личности и регулирование (саморегулирование) ее поведения. Становление толерантной этноориентированной личности возможно только посредством формирования навыков конструктивного взаимодействия; разрешения противоречивых ситуаций, формирования конфликтоустойчивости, социальной чувствительности, эмпатии, синтонности, ассертивности; развития адекватной самооценки, чувства собственного достоинства и уважения достижений других народов; формирования культуры различий и понимания, совокупности компетенций через реализацию способов успешной межкультурной коммуникации [2, с. 208]. Растущий человек, постигая ду-

ховную гармонию с природой через духовно-практические действия, обретает духовную сущность, становится частью Вселенной. Отсюда вытекает вывод о том, что приобщение молодежи к традиционному мировоззрению этноса формирует у молодых людей такие ценностные качества, как высокий уровень самосознания, чувство уважения, способность к ориентированию в мире духовных ценностей, а также определенные жизненно важные практические умения и навыки. Обновленное содержание межкультурного воспитания и образования в поликультурном мире должно включать такие методы, формы, средства действенного побуждения детей, подростков, юношества, которые приведут к расширению их поликультурных знаний, росту креативных способностей и претворению их в активную жизнедеятельность, одновременно вырабатывая и активизируя у молодежи жизненную стратегию правильной жизни. Это зависит от того, какие содержательные идеи и ценности заложены в воспитательные программы, технологию. Для осуществления этих целей необходимы умелое использование в образовательном и воспитательном процессе принципов поликультурного воспитания и образования; внедрение в учебно-воспитательный процесс программы по формированию у этноориентированной личности установок толерантного сознания и поведения. Согласно Л. С. Выготскому, именно сознание является главным условием и средством овладения собой: осознать — значит в известной мере овладеть. Мы рассматриваем духовный слой сознания, который складывается очень рано в пространстве между «Я — Ты», «Я — Другой». Развиваясь, сознание помогает человеку выражать свои взгляды, убеждения, формировать мировоззрение, полноценно жить в мире людей. Сознание как сложная реальность помогает человеку отражать, воспроизводить, порождать действительность и строить доброжелательные отношения. Именно толерантное сознание позволяет человеку проявлять эмпатию, доброжелательность, чуткость по отношению к окружающим людям, помогает достичь понимания с другими, решать проблемные ситуации через сотрудничество, диалог, разъяснение. Известно, что хорошие манеры, стиль поведения, деликатность, вежливость, тактичность не формируются сами по себе. Большое значение здесь имеют социальная и межкультурная микросреда семьи, в которой живет растущий человек. Полученное в детстве воспитание во многом определяет модель поведения ребенка в будущем.

В технологии воспитания этноориентированной личности в поликультурном образовательном пространстве нами определены: цель, методология, условия и содержание межкультурного просвещения, педагогическая система, которая включает изучение нормативно-законодательной основы; концептуальная подсистема, раскрывающая авторский взгляд на решение проблемы, цель, закономерности, принципы, требования к реализации принципов; содержательная подсистема; диагностическая подсистема; технологическая подсистема. В целом система представляет собой

сложное структурное образование. Компонентом педагогической системы является управленческая деятельность преподавателя, направленная на создание условий для решения воспитательных и образовательных задач. Главным приоритетом поликультурного воспитания и образования можно считать качество межкультурного просвещения, его адекватность запросам и потребностям общества, государства, личности и отношениям между ними на всех уровнях. «Строить здоровое общество и сильное государство и жить в нем может только человек с гражданским мироощущением, тогда культуры разных народов вступают в полноценный контакт. Сегодня актуально рассматривать и решать проблему взаимосвязи нравственности и поликультурности образования и воспитания. Обществу нужны высоконравственные специалисты с широким образовательным кругозором» [2, с. 264]. В наши дни системное воспитание растущего человека должно быть в центре внимания учебно-воспитательных учреждений, организаций, объединений... Главное — чтобы человек рос культурным и цивилизованным и оставался им навсегда. Жаль, что сегодня отношения между поколениями порой становятся напряженными, возникают конфликты, разногласия, социальная агрессия разного характера, наблюдается открытая враждебность. Главное — чтобы сложившаяся личность была культурной и цивилизованной. Культурный человек — это человек, в значительной мере освоивший духовное богатство своей и общечеловеческой культуры и реализующий в жизни ценности, нормы, идеалы, формы отношений и поведения, характерные для данной культуры, настроенный на уважение к ценностям других культур, владеющий знаковыми системами выражения духовных смыслов, способностью к творчеству в сфере культуры. Если культуру воспринимать как исключительно положительную характеристику человека, выражаемую в антитезе «человек культурный — человек некультурный», то тогда культура становится показателем полноценности человека, а отсутствие культуры — его неполноценности. Цивилизованный человек — это просвещенный, образованный, интеллигентный человек, который в своей жизни, поведении, отношениях соответствует характеру и духу настоящего времени. Культура — это результат творчества человечества, а культуре (мышления, поведения, общения) учатся, поскольку она не передается генетически. Каждое поколение создает свой «культурный слой» и передает его потомству. Этот процесс — основа социализации. Воспитание — главное условие социализации.

Подрастающие поколения должны быть готовы к межкультурному диалогу — это условие выживания человечества и его развития. Изучение проблемы исследования подтверждает, что формирование культуры отношений людей на всех уровнях, культуры мира и ненасилия должно осуществляться через целенаправленное формирование этноориентированной личности. Народы мира своей мудростью, своим опытом жизни осмыслили высшее призвание человека много веков назад. Народная ди-

пломатия — это не только мудрость векового опыта, это реалии современной жизни. Здоровая, большая часть нашего общества сердцем понимает, что «национальная принадлежность» ничего не определяет. Каждый народ уникален. Каждый народ умен по-своему. Каждый народ прекрасен. Каждому народу присущи свои особенности, что отражается на способе существования, навыках, которыми обладают его представители.

На крутом изломе истории нам дан уникальный шанс взаимного культурного обогащения и понимания, дан дополнительный импульс в образовании, экономике и других сферах. И величайшая глупость — отвергать это, называя «борьбой с чужеродным влиянием» [2, с. 235]. Образовательная политика государства возвращается к формуле времен классической древности: *«Non scholae, sed vitae discimus»* («Учиться не для школы, а для жизни»); ориентируется на процесс демократизации социальных институтов образования, возвращает к национальным, культурно-историческим традициям. Какой же воспитательный идеал будет освещать развитие и процветание России в XXI веке? Переходный период затянулся и будет длиться до тех пор, пока системой воспитания не будет сформирован Человек, приспособленный к новым реалиям и поддерживающий их.

Список литературы

1. Бондырева С. К. Толерантность (введение в проблему) / С. К. Бондырева, Д. В. Колесов. — М. : Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та ; Воронеж : МОДЭК, 2003.

2. Маркова Н. Г. Формирование культуры межнациональных отношений студентов в поликультурном образовательном пространстве вуза : дис. ... д-ра пед. наук / Н. Г. Маркова. — Казань, 2011.

Н. Г. Маркова, д. пед. н., доцент, действ. чл. АПСН,
Г. Ф. Юсупова, к. пед. н., доцент, чл.-корр. АПСН
(г. Нижнекамск)

О воспитании диалогического общения со сверстниками поликультурной личности

Проблема развития поликультурного образования детей дошкольного возраста актуальна для всех регионов и территорий России. Обеспечить гражданский мир и социальную стабильность, создать благоприятные условия социализации новых поколений особенно важно на современном этапе модернизации российского образования, которая происходит в условиях поликультурного пространства. Развитие системы поликультурного образования является неотъемлемой частью общей стратегии культурного развития России, которая исходит из необходимости сохранить социокультурную ситуацию плюрализма и многообразия, защитить само-

бытность каждого этнического сообщества. Гражданское единство формируется там, где люди живут, работают, растят детей, строят планы на будущее. Диапазон содержательной вариативности поликультурного обучения задается самим присутствием региональной и этнокультурной частей в составе федерального государственного образовательного стандарта. Цели развития поликультурного образования неотделимы от общей стратегии модернизации российского образования, опирающейся на принцип сбалансированности социальных, этнокультурных и национальных интересов граждан. Развитие поликультурного образования не только обусловлено современными историческими и социокультурными предпосылками, но и опирается на ряд традиций отечественной и зарубежной философии, педагогики и психологии.

Выделяются две основные сферы общения дошкольника — со взрослыми и со сверстниками. В раннем возрасте ребенка в диалог вовлекает взрослый, интерпретируя, «развертывая», распространяя неполные ситуативные высказывания своего маленького собеседника, достраивает их до полной формы. Опыт речевого общения со взрослым ребенок переносит в свои взаимоотношения со сверстниками. У дошкольника ярко выражены потребность в самопрезентации, во внимании сверстника, желание донести до партнера цели и содержание своих действий. Но дети испытывают большие трудности в общении, и прежде всего в усвоении родного языка — его звуковой системы, грамматического строя, лексического состава. Известно, что, не владея родным языком, ребенок не сумеет усвоить навыки диалогического общения, так как диалог как вид общения предполагает знание языка, умение им пользоваться при построении связного высказывания и налаживании речевого взаимодействия с партнером. Известно также, что проблемы межличностного (диалогического) общения для ребенка начинаются в основном в семье. Нежелание общаться (из-за нехватки времени, усталости родителей), неумение общаться (родители не знают, о чем разговаривать с ребенком, как строить диалогическое общение с ним) отрицательно влияют на деятельность и душевное самочувствие малыша. Развитие диалога — это двусторонний процесс, когда собеседники общаются на равных, с взаимным пониманием друг друга и уважением друг к другу, даже если один из них — ребенок.

Изучение иностранного языка благотворно влияет на общее психическое развитие ребенка, его речевые способности, на расширение общего кругозора. Дошкольный возраст для овладения иностранным языком просто уникален в силу таких психических особенностей ребенка, как пластичность природного механизма усвоения речи, интенсивное формирование познавательных процессов, быстрое запоминание языковой информации, способность анализировать и синтезировать речевые потоки на разных языках, не путая эти языки и их средства выражения, особая способность к имитации, отсутствие языкового барьера. Про-

цесс обучения детей дошкольного возраста иностранному языку, как показывает практика, должен строиться с учетом их психофизических особенностей.

Дети в процессе игровой деятельности и драматизации получают новые знания, применяют уже имеющиеся знания, развивают навыки и умения говорения, необходимые в развивающей поликультурной деятельности. Ценно то, что у детей возникает связь между словом и предметом, фразой и действием; формируется привычка изъясняться на иностранном языке, что способствует в дальнейшем преодолению языкового барьера, который существенно мешает изучению второго языка; формируются личностные качества; складывается отношение к действительности, людям; усваиваются правила поведения и речевой этикет.

В работе важно то, что автор исследования в процессе поликультурной языковой подготовки дошкольников по схеме (русский, английский, татарский) учитывает многосенсорность, поскольку многосенсорное восприятие информации воздействует на большую часть детей, подкрепляет их запоминание, усиливает их дополнительные сенсорные каналы. Педагог учитывает индивидуальные особенности детей, что позволяет правильно определить стиль подачи информации, выяснить, кто из дошкольников испытывает некоторые затруднения, и своевременно сделать соответствующую коррекцию. При этом учитываются сензитивные периоды развития языковой поликультурной личности.

Решение поставленной автором проблемы характеризует не только социальный уровень исследования, но и его социально-педагогическую значимость. Практика речевого поликультурного развития подтверждает, что эффективность речевых упражнений зависит от системы упражнений, их содержания, доступности, объема, частоты повторений, контроля, коррекции и, конечно, личностных особенностей воспитанников, сочетания индивидуальных, групповых и коллективных форм упражнений, мотивации, стимулирования упражнений.

Образовательное, языковое, этнокультурное пространство в Татарстане имеет свою специфику: во-первых, Татарстан — часть тюркского и часть мусульманского мира; во-вторых, Татарстан — часть славянского и часть православного (в том числе и католического) мира. Причем в Татарстане ислам не вмешивается в государственные дела, строго придерживается конституции, поощряет индивидуализм, развитие творческого начала в человеке, приветствует всякую общественную деятельность как богоугодную и является стимулом для перехода к рыночной экономике. Он органично объединил мусульманские ценности с идеями либерализма и демократии, а поэтому его называют евроисламом. Близость культурных связей тюркских республик закреплена соответствующими межправительственными соглашениями, созданием на территории республики постоянных представительств других государств.

Решение данной задачи требует, чтобы высшее образование было ориентировано на развитие субъективной ценностной системы личности посредством ее обогащения универсальными и национально-специфическими ценностями своей и иных культур, ценностями, единодушно принятыми различными культурами, придающими адекватную их содержанию ценностную ориентацию деятельности, общению, способствующими единению людей с различным полифоничным мировидением. Одним из способов решения обозначенных проблем, как справедливо подчеркивает автор исследования, является формирование культуры межнациональных отношений студентов.

Понятие поликультурного воспитания, получившее широкое распространение в мировой педагогике с 1960-х годов, определялось как воспитание, включающее организацию и содержание педагогического процесса, в котором представлены две и более культуры, отличающиеся по языковому, этническому, национальному или расовому признаку. В отечественной педагогике понятие вошло в научный оборот в 1990-х годах.

Под поликультурным образованием в науке понимают прежде всего межкультурный диалог, воспитание культуры межнациональных отношений, а под поликультурным языковым образованием — освоение двух-трех и более языков, то есть билингвальное или полилингвальное развитие личности.

Практика обучения иностранным языкам дошкольников способствует развитию психических процессов, необходимых для формирования их языковых способностей и коммуникативных умений: произвольности поведения, устойчивости внимания, памяти, мышления, воображения, а также расширению словарного запаса, совершенствованию речевого слуха, развитию диалогической и связной монологической речи ребенка.

Нами в процессе формирования трехъязычного образования личности дошкольника учитывались сензитивные периоды развития ребенка. Понятия сензитивных периодов и зоны ближайшего развития были введены Л. С. Выготским [2], который описывал их как «поворотные пункты в детском развитии, принимающие иногда форму кризиса», как периоды, когда «развитие приобретает бурный, стремительный, иногда катастрофический характер». Понятие сензитивных периодов рассматривается в различных областях науки. За последние десятилетия оно претерпело существенные изменения в силу новых открытий в различных областях. Ценность сензитивных периодов развития в том, что сензитивный период является наиболее благоприятным временем для развития той или иной функции, той или иной способности человека. В это время ребенок максимально чувствителен и восприимчив к определенным воздействиям извне, относящимся к области данного сензитивного периода. Он активно вбирает в себя тот материал, который ему необходим для качественного скачка вперед.

В возрасте от трех до шести лет ребенок, согласно Марии Монтессори, является «строителем самого себя». Именно в это время сензитивные периоды речевого, сенсорного, социального, двигательного развития максимально интенсивны. Педагоги, психологи, нейрофизиологи давно подметили существование сензитивных периодов в развитии ребенка. В детской психологии под сензитивными периодами понимаются глобальные перестройки на уровне индивида и личности, происходящие в определенное время. В зависимости от того, что именно меняется у ребенка, сензитивные периоды развития будут относиться к разным областям развития и деятельности ребенка, начиная от сенсорных областей и заканчивая мышлением, творчеством, креативностью. В конце каждого переходного периода формируются новые свойства и качества, которых не было в предыдущем возрасте (психологические новообразования). Сензитивный период — это период развития нервной системы, когда мозг развивает, оттачивает новую функцию и внимание ребенка будет захвачено каким-либо материалом или действием. Сензитивные периоды длятся определенное время и проходят безвозвратно, независимо от того, удалось ли ребенку полностью воспользоваться их условиями для развития каких-либо своих способностей.

Языковую личность мы определяем как личность, реализованную в языке, личность с ярко выраженным национальным самосознанием, личность, обладающую высоким уровнем межкультурной и полилингвальной компетенций, владеющую двумя-тремя языками, личность, толерантную и приобщенную к общечеловеческим ценностям.

Таким образом, двуязычные дети чаще всего опережают своих ровесников по многим показателям нервно-психического развития. У билингвов хорошо развита память, они сообразительнее и размышляют более логично. Двуязычные дети почти всегда заостряют внимание на лингвистических явлениях, им легко даются математика и гуманитарные науки. Наблюдения за детьми-билингвами (русскими, татарскими) показали, что дети используют язык, предпочтительный для того или иного воспитателя или другого ребенка, и могут переключаться с одного языка на другой даже в одной беседе. Общаясь между собой, дети знают предпочтительные языки друг друга и стараются использовать их, чтобы быть понятыми.

Список литературы

1. Васютенкова И. В. Развитие поликультурной компетентности учителя в условиях последипломного педагогического образования : дис. ... канд. пед. наук / И. В. Васютенкова. — СПб., 2006.

2. Выготский Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. — М. : Лабиринт, 1996.

3. Юсупова Г. Ф Педагогическая технология поликультурного языкового развития детей дошкольного возраста : дис. ... канд. пед. наук / Г. Ф. Юсупова. — Казань, 2012.

В. Г. Мозгот, д. пед. н., профессор
(г. Майкоп)

Воспитание этнокультурной идентичности учащейся молодежи в творческом коллективе

На современном этапе развития российского общества наблюдается неуклонное усиление интереса к проблемам этнокультурной идентификации и взаимодействия между представителями разных этносов и этнических групп. Такие проблемы связаны с особенностями восприятия этносов, осознанием их отличий, толерантностью, успешностью налаживания контактов и межкультурных коммуникаций, проявлением идентичности личности. Причем в этом процессе идентичности отводится одна из ключевых ролей. Под *идентичностью* понимается *соответствие образа нашего «Я» конкретному жизненному воплощению*. Отечественные и западные исследователи подчеркивают эмоциональную составляющую идентичности, рассматривая ее в виде «особого психического состояния», включающего эмоциональное переживание принадлежности индивида к какой-то определенной сплоченности, общности людей, например социальной, профессиональной, половой, этнической [2–4]. В то же время само понятие «идентичность» не носит раз и навсегда установленного смысла. Она подвержена изменению, движению, развитию и вполне может иметь ситуативный характер: «Поэтому, как и всякое переживание, идентичность может становиться и более яркой и менее» [4, с. 18–19].

Наиболее ярко процесс становления идентичности протекает в юношеском возрасте, в молодежной среде, так как ценности учащейся молодежи еще зачастую не до конца сформированы и поэтому подвержены значительным трансформациям и изменению. Ученые справедливо связывают проявления идентичности с потребностями человека: «Идентичность возникает самостоятельно, путем психической проекции индивидом себя на того или на то, что он воспринимает как фактор удовлетворения его потребностей» [4, с. 18].

Процесс формирования идентичности личности может происходить в различных социальных условиях. При этом наличие поликультурной среды вносит специфические коррективы, выдвигает свои этнические проблемы. В нашем исследовании воспитание идентичности учащейся молодежи (студентов) происходило в условиях этнокультурного окружения (Республика Адыгея). Действенным фактором воспитания этнокультурной идентичности студентов являлся творческий коллектив. В рамках руководства различными студенческими творческими коллективами на факультете дополнительных педагогических профессий Адыгейского государственного университета мы наблюдали, как коллектив из объекта педагогического

воздействия превращался в динамическую структуру, развивающуюся в условиях субъект-субъектного общения.

Изучение деятельности различных творческих коллективов (музыкальных, хореографических, театральных) показывает, что в процессе группового и внутригруппового взаимодействия участников оказываются актуальными и перестройка межличностных отношений, и учет инвариантных личностных свойств субъектов конкретной деятельности. Сам процесс общения и деятельности в творческом коллективе носит активный характер и имплицитно предполагает взаимодействие двух и более активных субъектов: «В каждом акте действия общающихся людей объединены в нечто целое, обладающее некоторыми новыми (по сравнению с действиями каждого отдельного участника) качествами. “Единицами общения” являются своего рода циклы, в которых выражаются взаимоотношения позиций, установок, точек зрения каждого из партнеров, весьма своеобразно переплетаются прямые и обратные связи в потоке циркулирующей информации» [5, с. 249].

На взаимоотношения партнеров в творческом коллективе, например в музыкальном, большое влияние оказывает специфика самого вида искусства. Руководитель музыкального коллектива должен уметь доходить до сердец юных музыкантов, сделать их способными чутко и глубоко воспринимать интонацию, эмоциональное содержание музыки. Важнейшая задача руководителя состоит в том, чтобы создать у участников коллектива соответствующую установку на восприятие как музыки разных этносов, так и друг друга. Причем эта установка может формироваться без подведения какой-то специальной теоретической базы (продолжительных бесед о музыкальных произведениях и о пользе совместной исполнительской деятельности и т. д.). Здесь гораздо важнее другое — создать соответствующий общий *психологический* настрой, который способствовал бы успешности совместной деятельности.

При этом, однако, в деятельности музыкального коллектива возникает целый ряд проблем, без решения которых он не может успешно функционировать. Одна из существенных проблем — преодоление в общении психоэмоционального барьера между представителями различных этносов. Он является следствием усиления процессов миграции в современном мире и того, что она зачастую не носит четко направленного характера, а протекает дискретно, хаотично, волнообразно. Трудности в общении представителей разных этносов возникают не в последнюю очередь потому, что мигранты воспринимаются как *другие*, говорящие «не так», как надо, и ведущие себя «не так», как принято вести себя в новой полиэтнической среде. В результате вполне естественно возникает напряжение, ведущее к непониманию, обоюдному психоэмоциональному отчуждению и конфликтам. По нашей идее, именно искусство, музыка могут и должны сыграть положительную роль, стать

значимым фактором ликвидации эмоционального отчуждения представителей различных этносов и этнических групп.

В данном ключе значительно повышается роль руководителя творческого коллектива, который с помощью музыки воздействует на эмоциональные центры участников. Музыка не просто формирует соответствующие эмоции (радость, печаль, любовь, ненависть, восторг), но и устраняет суггестивные барьеры в общении, объединяя между собой представителей разных этносов [6]. Групповая музыкальная деятельность заключает в себе большие возможности управления различными психологическими состояниями участников (усталость, бодрость, апатия, депрессия, эйфория, отчужденность, скука и т. д.). Именно в ходе совместной деятельности студентов в творческом коллективе возникает эффект перехода в сознании участников на такой уровень общения, при котором *другой*, представитель не моего этноса, воспринимается не как *чужой* мне, а как *иной*, со своими взглядами, интересами, культурными ценностями [1, с. 20–23]. И этот момент становится ключевым, так как предполагает вхождение студента не просто в смыслы другой культуры в целом, но в смыслы, индивидуализированные в сознании конкретного ее представителя (армянин, грузин, адыг, абхаз, осетин, грек и т. д.). При этом «пласт сложных восприятий Другого накрывается другим отношением к представителю и н о й, часто непонятной, сложно познаваемой культуры» [1, с. 21].

Совместная творческая деятельность студентов различных этносов в музыкальном коллективе создавала благоприятные возможности для проявления личностного начала всех его участников. Кроме того, способствовала пониманию другого участника коллектива как равного мне в общении, необходимого для утверждения моего собственного внутреннего «Я».

В результате проведенной работы можно утверждать, что воспитание этнокультурной идентичности является актуальной проблемой в процессе воспитания учащейся молодежи. На современном этапе значительный вес приобретает формирование личности в творческом коллективе. Творческий студенческий коллектив в условиях национального региона может и должен стать действенным фактором воспитания этнокультурной идентичности участников.

Музыка, другие виды искусства не только снимают суггестивные барьеры в общении представителей различных этносов, но и создают благоприятные возможности для эффекта перехода в сознании участников творческого коллектива на качественно новый уровень общения. На таком уровне представитель другого этноса из «чужого», «чуждого» мне превращается в социально и личностно значимого Другого, равного мне, со своими взглядами, эстетическими потребностями и ценностями, обогащающими мою культуру. Это, в свою очередь, создает все предпосылки для

воспитания в каждом участнике творческого коллектива истинных проявлений человечности и толерантности.

Список литературы

1. Бондырева С. К. Иное в этническом самоопределении и общекультурном определении / С. К. Бондырева // Мир психологии. — 2004. —№ 3. — С. 19–23.
2. Бондырева С. К. Толерантность (введение в проблему) /С. К. Бондырева, Д. В. Колесов. — М. : Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та ; Воронеж : МОДЭК, 2011.
3. Идентичность : хрестоматия / сост. Л. Б. Шнейдер. — М. : Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та ; Воронеж : МОДЭК, 2003.
4. Колесов Д. В. Антиномии природы человека и психология различия (К проблеме идентификации и идентичности, идентичности и толерантности) / Д. В. Колесов // Мир психологии. — 2004. — № 3. — С. 9–19.
5. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б. Ф. Ломов. — М. : Директ-Медиа, 2008.
6. Мозгот В. Г. Музыка как фактор формирования этнической идентичности личности в пространстве культуры / В. Г. Мозгот // Известия РАО. — 2012. — № 2. — С. 851–860.

Е. Н. Немова, старший преподаватель-методист
(г. Рязань)

Исследование формирования поликультурных ценностей курсантов в образовательном процессе на основе анкетирования

Анкета самообследования курсантов 1–3-х курсов обучения в Рязанском филиале Московского университета МВД России имени В. Я. Кикотя состояла из 23 вопросов, отражающих некоторые стороны развития личности и составляющие учебного процесса. Каждый вопрос анкеты представлял собой показатель учебного процесса или некоторый показатель личности, на который, возможно, влияет учебный процесс.

Варианты ответов в анкете на каждый вопрос представляют собой шкалу предпочтений, позволяющую респонденту отразить свое мнение в порядковой шкале от 0 до 5, где значение «0» приписывается резко негативной оценке состояния показателя, значение «5» — отличное (превосходное) состояние. Значения ответов будем считать оценкой данного показателя самим студентом.

Анализ в целом образовательного процесса

Приведем средние значения показателей по всем вопросам анкеты по каждому курсу в отдельности и по всем студентам (табл. 1).

Таблица 1

Средние значения показателей

№	Вопрос	1-й курс	2-й курс	3-й курс	В целом
1	Как бы Вы оценили полученные Вами в процессе обучения знания, умения и приобретенные навыки?	3,64	3,62	3,47	3,57
2	Как бы Вы оценили приобретенные Вами в процессе обучения приемы, способы выполнения своей профессиональной деятельности?	3,79	3,67	3,06	3,50
3	Как бы Вы оценили сформированные Вами в процессе обучения профессионально важные качества (ПВК), которые позволяют успешно или эффективно выполнять будущую профессиональную деятельность?	3,71	3,29	3,12	3,37
4	Как бы Вы оценили сформированные Вами в процессе обучения нравственные качества личности (честь, долг, совесть, ответственность)?	4,14	3,81	4,00	3,98
5	Как бы Вы оценили сформированные Вами в процессе обучения поликультурные ценности личности (терпимость к лицам других национальностей)?	3,64	4,10	3,53	3,75
6	Как бы Вы оценили сформированные Вами в процессе обучения поликультурные ценности личности (уважительное отношение к культуре других народов: традициям и обычаям)?	4,00	3,62	3,76	3,79
7	Как бы Вы оценили сформированные Вами в процессе обучения поликультурные ценности личности (уважительное отношение к культуре языка и речи других народов)?	3,64	3,71	3,47	3,61
8	Как бы Вы оценили сформированные Вами в процессе обучения поликультурные ценности личности (уважительное отношение к слушателям других национальностей в ходе коллективного общения)?	3,71	3,86	3,47	3,68
9	Как бы Вы оценили сформированные Вами в процессе обучения физические качества личности (сила, ловкость, гибкость, выносливость)?	3,86	4,14	4,18	4,06
10	Как бы Вы оценили сформированные Вами в процессе обучения интеллектуальные качества личности (генерация мыслей и идей, выдвижение гипотезы, новые способы решения задач)?	3,64	3,86	3,65	3,72
11	Как бы Вы оценили сформированный Вами в процессе обучения адаптационный потенциал (приспособление, преодоление трудностей)?	4,14	4,38	4,18	4,23

№	Вопрос	1-й курс	2-й курс	3-й курс	В целом
12	Как бы Вы оценили сформированный Вами в процессе обучения прогностический потенциал (прогностические способности, опережающее мышление, предвидение будущего)?	3,79	3,95	3,65	3,80
13	Как бы Вы оценили воздействие преподавателя на Вас в процессе обучения?	3,93	3,90	3,94	3,92
14	Как бы Вы оценили уровень подготовки/ компетентности преподавателя?	3,57	3,86	3,82	3,75
15	Как бы Вы оценили уровень мастерства преподавателя?	3,93	3,81	4,06	3,93
16	Как бы Вы оценили организацию учебного процесса?	3,71	4,10	3,71	3,84
17	Как бы Вы оценили содержание учебного процесса?	3,43	3,62	2,94	3,33
18	Как бы Вы оценили уровень внедрения информационных технологий в образовательный процесс?	3,64	3,86	3,59	3,70
19	Как Вы относитесь к использованию дистанционных образовательных технологий в учебном процессе?	4,43	4,38	3,47	4,09
20	Как бы Вы оценили степень обеспеченности вузом возможностей для самостоятельной работы?	3,57	3,38	3,59	3,51
21	Как бы Вы оценили деятельность своего куратора студенческой группы?	4,43	4,81	3,53	4,26
22	Как бы Вы оценили аудитории и их оснащение современными коммуникативными, техническими и тренажерными средствами?	4,43	3,95	3,18	3,85
23	Ущемлялись ли Ваши права в процессе обучения?	4,50	4,10	4,47	4,36

Средние ранги по всем вопросам по выборке 52 курсантов всех курсов выше удовлетворительного (максимальный — 4,36, минимальный — 3,33). Однако если брать средние значения по курсам, то среднее по 3-му курсу по вопросу 17 (оценка содержания учебного процесса) ниже удовлетворительного — 2,94.

Динамика изменений средних рангов по годам обучения показывает, что по трем важнейшим аспектам учебного процесса (вопросы 1–3) оценки убывают. Почти по всем остальным показателям оценки курсантов 3-го курса значительно ниже оценок курсантов 2-го курса и ниже (или равны) оценкам курсантов 1-го курса.

Аналогичная картина и по двум важнейшим направлениям нашего исследования (вопросы 11 и 12), однако следует отметить, что сформиро-

ванный в ходе обучения адаптационный потенциал курсанты оценивают выше, чем многие другие характеристики.

Анализ зависимостей для вопросов об адаптационном и прогностическом потенциале

Приведем коэффициенты корреляции оценок показателя 11 (сформированность адаптационного потенциала) и показателя 12 (сформированность прогностического потенциала) со всеми остальными вопросами анкеты. Положительное, близкое к 1 значение этого коэффициента означает, что данный показатель значимо влияет на развитие адаптационного и прогностического потенциала личности. Значение, близкое к 0, предполагает независимость данных показателей (табл. 2).

Таблица 2

Коэффициенты корреляции показателей с вопросами 11 и 12

№	Вопрос 11				Вопрос 12			
	1-й курс	2-й курс	3-й курс	Все	1-й курс	2-й курс	3-й курс	Все
1	0,270	–0,143	–0,330	–0,089	0,399	0,353	0,226	0,333
2	0,204	0,062	0,414	0,225	0,537	0,370	0,261	0,366
3	0,203	0,640	–0,026	0,326	0,554	0,271	0,588	0,420
4	0,660	0,212	0,527	0,382	0,442	0,453	0,319	0,381
5	0,481	0,242	0,079	0,332	0,676	0,379	0,204	0,480
6	0,636	0,066	0,400	0,252	0,220	0,357	0,213	0,265
7	0,743	0,171	0,081	0,286	0,671	0,430	0,102	0,409
8	0,553	0,010	0,355	0,259	0,746	0,291	0,350	0,448
9	0,298	0,363	0,543	0,383	0,358	0,142	0,447	0,261
10	0,467	0,159	0,400	0,333	0,421	0,563	–0,011	0,360
11	1,000	1,000	1,000	1,000	0,495	0,108	0,428	0,321
12	0,495	0,108	0,428	0,321	1,000	1,000	1,000	1,000
13	0,462	–0,015	0,179	0,192	0,635	0,161	0,569	0,421
14	0,287	0,524	–0,052	0,282	0,229	0,135	–0,107	0,083
15	0,625	–0,093	0,165	0,179	0,512	0,204	0,029	0,227
16	0,043	0,021	0,069	0,069	0,269	–0,068	0,158	0,145
17	0,407	0,489	0,286	0,422	0,533	0,096	0,315	0,316
18	0,184	0,076	0,088	0,118	–0,192	0,448	0,424	0,284
19	0,547	0,657	–0,153	0,272	0,261	0,275	0,163	0,241
20	–0,019	0,166	–0,163	0,013	–0,033	0,162	–0,123	0,023
21	0,283	0,620	0,095	0,276	0,147	0,366	0,437	0,338
22	0,603	0,322	–0,307	0,203	0,535	0,499	0,337	0,445
23	0,000	–0,031	–0,101	–0,066	0,252	0,391	0,377	0,320

Отметим, что значимой зависимости нет ни с одним показателем. Сколько-нибудь значимых отрицательных зависимостей тоже нет.

Для показателя 11 отмечается полная независимость от важнейшего «учебного» показателя 1 (уровень знаний), у первокурсников наибольшая значимость для показателя 15 (мастерство преподавателя).

Анкета вопросов неоднородна. В ней просматривается как минимум два слоя: вопросы с 1 по 12, определяющие уровень сформированности тех или иных свойств личности, то есть выходные параметры, и вопросы с 14 по 18, которые определяют некоторые стороны учебного процесса, воздействующие на личность, то есть входные параметры. Вопросы 13, с 19 по 23 нельзя отнести ни к тому, ни к другому слою. Имеет смысл рассматривать коррелированность только между вопросами разных слоев. Среди вопросов второго слоя наибольшее влияние на первокурсников оказывает именно показатель 15 – мастерство преподавателя.

Для показателя 12 имеется некоторая зависимость от «учебных» показателей 1, 2 и особенно 3 (сформированность ПВК), у первокурсников наибольшая значимость для показателя 15 (мастерство преподавателя). Следует отметить коррелированность с показателями поликультурных ценностей (вопросы 5–8) и малую зависимость от физических (вопрос 9) и интеллектуальных (вопрос 10) качеств личности.

Однородность данных

Каждый вопрос анкеты представляет собой показатель учебного процесса или некоторый показатель личности. Ответы курсантов на данный вопрос анкеты на каждом курсе составляют выборку значений данного показателя с тем или иным распределением. Например, для вопроса 5 (терпимость к лицам других национальностей) (табл. 3).

Таблица 3

Распределения показателя 5

Возможные значения	1-й курс	2-й курс	3-й курс	Всего (чел.)
1 (ниже среднего)	2	0	0	2
3 (средняя)	4	3	8	15
4 (выше среднего)	3	13	9	25
5 (высокая)	5	5	0	10
Всего (чел.)	14	21	17	52
Среднее значение	3,64	4,10	3,53	

Представляет интерес вопрос: распределения показателя на каждом курсе значимо отличается друг от друга или эти распределения можно считать однородными, извлеченными из одной и той же совокупности? В последнем случае можно считать, что влияние обучения на изменение данного показателя незначимо или полностью отсутствует.

По каждой такой таблице можно подсчитать величину значения хи-квадрат. По таблицам соответствующего распределения с нужным числом степеней свободы (для приведенной выше таблицы — 6) вычисляется вероятность p — вероятность ошибиться, если мы отвергнем верную гипотезу об однородности данных. Если p меньше некоторой доверительной вероятности (обычно 1, 5 или 10 %), то гипотезу об однородности следует отвергать. Если p велико (обычно больше 20 %), то гипотезу об однородности отвергать нельзя или очень рискованно. На практике в этом случае гипотезу об однородности принимают. Для приведенной выше таблицы хи-квадрат равен 17,4, p = 0,8 %, что представляет собой очень малую вероятность. Гипотезу об однородности отвергаем. Это означает, что в ходе учебного процесса происходили значимые изменения распределения данного показателя.

В таблице 4 приведены расчеты показателя хи-квадрат для всех вопросов нашей анкеты.

Таблица 4

Значения хи-квадрат

№ вопроса	Хи-квадрат	Р (в %)	№ вопроса	Хи-квадрат	Р (в %)
1	10,31	11,24	13	3,54	47,15
2	8,04	23,53	14	3,18	52,75
3	5,70	45,73	15	4,57	60,02
4	5,17	52,23	16	2,36	88,36
5	17,39	0,80	17	6,00	42,32
6	5,02	54,16	18	4,80	77,85
7	6,75	34,49	19	12,09	14,74
8	7,71	26,04	20	5,42	71,19
9	5,32	50,29	21	19,50	1,24
10	1,61	95,16	22	17,78	0,68
11	3,21	52,29	23	4,54	60,41
12	3,19	52,67			

Отсюда можем заключить, что на уровень знаний (вопрос 1) и на формирование поликультурных ценностей (вопрос 5) процесс обучения оказывает значимое влияние, а на важнейшие для нашего исследования вопросы 11 и 12 влияние обучения малозначимо. Любопытно, что на формирование интеллектуальных качеств личности (генерация мыслей и идей, выдвижение гипотезы, новые способы решения задач — вопрос 10) влияние процесса обучения отсутствует. Возможно, на распределение показателей по этим качествам личности больше влияния оказывают врожденные способности человека.

В целях эффективного формирования поликультурных ценностей курсантов необходима возможность одновременного использования обучающих, развивающих, аналитических и прогностических исследовательских программ, что позволит решить следующие комплексные задачи.

1. Добиться интенсификации прогностического и поликультурного обучения за счет использования наиболее эффективных методик индивидуального обучения: «преподаватель — курсант» — однонаправленное обучение; «преподаватель — курсант» — интерактивное обучение с обратной связью; «коммуникативная межкультурная среда — преподаватель; коммуникативная межкультурная среда — курсант» — активное обучение; «коммуникативная межкультурная среда — преподаватель — рефлексивная среда; коммуникативная межкультурная среда — курсант — рефлексивная среда» — активно-рефлексивное обучение, а также за счет применения уточненных принципов и методов развития прогностических качеств и поликультурных ценностей личности и их реализации при построении обучающих, развивающих программ постоянного (текущего) анализа, оценки, прогноза процесса обучения со стороны программы адекватного действия преподавателя и контроля за этим процессом.

2. Добиться эффективного воздействия за счет применения имитационно-тренировочных, коммуникативных средств и повышения наглядности изложения материала путем широкого использования высококачественных презентаций с графикой, звуковым сопровождением, видеороликами и т. п.

3. Обеспечить за счет интенсификации обучения расширение объема теоретической междисциплинарной подготовки, направленной на развитие прогностических качеств и поликультурных ценностей личности с включением в теоретическую подготовку основ геополитического, политического, социально-экономического ситуационного анализа и прогнозирования информационно-психологической обстановки.

4. Реализовать новое поколение высокоинформативных тестов для формирования реалистической самооценки студентов с учетом времени выполнения комплексного задания с различными правилами, что в реальной информационной обстановке является важным критерием.

5. Организовать гибкую логику изучения материала, обеспечивающую индивидуальный контроль за учебным процессом для каждого обучающегося, адаптацию скорости прохождения материала к его интеллектуальным возможностям, контроль за необходимым уровнем усвоения материала на каждом этапе.

6. Сформировать аналитический блок исследования эффективности развития информационной культуры личности в образовательном процессе, выявлять сложные и недостаточно хорошо изложенные в учебно-методическом комплексе разделы и задания.

Таким образом, проблема исследования развития поликультурных ценностей в образовательном пространстве связана с развитием общей и профессиональной культуры и прогностических качеств личности на духовно-нравственной основе в современных условиях российской действительности, изучением роли и значения системы ценностей и качеств личности в образовательных организациях высшего образования силовых структур.

Список литературы

1. Жаркова Г. А. Ситуационно-прогностический подход в развитии информационной культуры личности в системе непрерывного образования : монография / Г. А. Жаркова. — Ульяновск : УлГУ, 2012. — 346 с.
2. Калаков Н. И. Методология прогностического исследования в глобалистике (На материале анализа прогнозирования социально-образовательных процессов) / Н. И. Калаков. — М. : Акад. проект ; Культура, 2010. — 747 с.
3. Калаков Н. И. Методологические особенности формирования поликультурных ценностей личности курсантов образовательных организаций высшего образования силовых структур на духовно-нравственной основе : монография / Н. И. Калаков, Е. Н. Немова. — М. ; Ульяновск, 2015. — 122 с.
4. Калаков Н. И. Методология развития прогностического образования и науки в России в целях обеспечения безопасности страны : монография / Н. И. Калаков. — М. : РГУФКСиТ, 2015. — 634 с.
5. Рабочая книга практического психолога : пособие для специалистов, работающих с персоналом / под ред. А. А. Бодалева и др. — М. : Изд-во Ин-та психотерапии, 2001. — 640 с.

А. Н. Неустроева, к. пед. н., доцент,
Н. Д. Неустроев, д. пед. н., профессор
(г. Якутск)

Этнокультурное образование учителей начальных классов на основе педагогики «Олонхо» в вузе

Со времени признания якутского эпоса «Олонхо» шедевром мировой духовно-художественной культуры в 2005 году исследователями и практиками проведена большая работа, сформирован определенный опыт реализации концепции «Олонхо» в образовательном процессе всех ступеней образования, выделено и апробировано содержательное наполнение и технологическое сопровождение данной работы на базе ресурсных центров и опорных школ Республики Саха (Якутия).

В высшем образовании педагогика «Олонхо» как целостная образовательная система отдельно не изучалась студентами, но ключевые по-

нятия и идеалы героического эпоса, несомненно, включены в содержание образования и изучаются студентами многие годы в рамках дисциплины «Этнопедагогика». В учебном плане и программах обучение этнопедагогике является цементирующим методическим элементом в рациональном сочетании национального и межнационального в процессе подготовки будущего учителя. В Педагогическом институте Северо-Восточного федерального университета имени М. К. Аммосова уже давно сложилась и активно действует по настоящее время собственная этнопедагогическая научная школа, начало которой положили первые фундаментальные труды В. Ф. Афанасьева «Этнопедагогика нерусских народов Сибири и Дальнего Востока» (1979), И. С. Портнягина «Этнопедагогика “кут-сюр”» (1999), Д. А. Данилова «Народная педагогика и современная национальная школа» (1993), Н. Д. Неустроева «Этнопедагогика народов Севера» (1999), М. И. Баишевой, А. А. Григорьевой «Этнопедагогические воззрения народа саха: на материале “Олонхо”» (2008), А. Д. Семеновой «Этнопедагогизация целостного процесса воспитывающего обучения (на материале школ Республики Саха (Якутия))» (2003), открывшие в региональной науке новые направления, в русле которых сегодня трудятся действующие ученые, молодые исследователи, магистранты и студенты. Воспитание этнокультурной личности как педагогическая проблема актуализируется из года в год, вызывает значительный интерес у студентов при выборе темы научного исследования.

А. Н. Леонтьев определял, что «этнокультура — средство развития и воспитания личности, овладения ценностями окружающей социоприродной среды, главное условие гармонизации отношений с окружающим миром и самим собой посредством присвоения социально-исторического опыта... Эти ценности, преломляясь через призму индивидуальной жизнедеятельности субъекта, являются одним из источников мотивации поведения человека, его отношения к миру» [1]. Именно с собственной этнической идентификации и признания уникальности и ценности своей культуры начинается формирование толерантности человека в сфере межэтнических отношений. А. Б. Панькин правомерно утверждает, что необходимо научить детей уважать собственную культуру, быть укорененным, уверенным в ее ценностном и позитивном значении, встречаться с отличными от нее культурами — это и есть путь к истинной толерантности [4]. При этом необходимо предупреждать явления шовинизма и этноцентризма. Актуализировавшаяся в XX веке проблема поликультурного и мультикультурного воспитания молодежи определила направления исследований с позиции формирования поликультурной личности, начиная с этнической самоидентификации ребенка.

В подготовке учителя начальных классов этнокультурное образование наиболее востребовано, поскольку, согласно одному из первых исследований в этой области — работе Ж. Пиаже (1951), в 6–7 лет ребенок

приобретает первые фрагментарные знания о своей этнической принадлежности, и только в 8–9 лет ребенок уже четко идентифицирует себя со своей этнической группой, выдвигает основания идентификации, включая национальность родителей, место проживания, родной язык; у ребенка просыпаются национальные чувства [5]. В связи с этим совершенно однозначно, что именно учитель начальных классов в процессе обучения и воспитания ребенка, как социализирующий фактор в данный возрастной период, способствует эффективному формированию этнической идентичности ребенка, его позитивного отношения к ней. Отсюда следует, что именно учителю начальных классов необходимо быть готовым к осуществлению этнокультурной деятельности, владеть этнопедагогическими основами воспитания современных детей, быть готовым к организации взаимодействия ребенка как носителя культуры своего этноса с другими культурами. У младшего школьника появляется ориентация на других людей, умение оценивать свои действия и поступки с точки зрения их требований, то есть с общественной точки зрения, а значит, общественные мотивы деятельности становятся особенно значимыми [6, с. 103].

Этнокультурное образование детей на этапе младшего школьного возраста обусловливает необходимость включения в учебный план подготовки учителей начальных классов Педагогического института СВФУ им. М. К. Аммосова кроме якутского языка и методики его преподавания таких дисциплин, как «Этнопедагогика», «Музыкальная культура народов Якутии», «Национальные детские игры», «Традиционная культура народов Севера», «Сопоставительный анализ в языковом образовании», «Этнопедагогические и этнопсихологические особенности воспитания детей в якутской культуре», «Обеспечение учителем-тьютором социализации ребенка в традиционной культуре народа саха». Особое место данные дисциплины занимают в виде модуля в экспериментальной подготовке будущих учителей, обучающихся по совмещенной образовательной программе «Начальное образование и тьюторство в основной малокомплектной и кочевой школе Севера». В образовательную программу подготовки магистров «Педагогическое сопровождение детства в условиях Севера» включены такие предметы, как «Этнопсихология народов Севера и Арктики», «Этнокультурные традиции воспитания детей у народов Севера». Включены в содержание подготовки учителя и дисциплины, направленные на формирование готовности к работе с детьми в полиэтнической среде. В целом в процессе профессиональной подготовки учителя в системе начального общего образования уделяется большое внимание развитию компетенций по этнопедагогизации образовательно-воспитательного процесса.

Формирование этнокультурной компетентности будущих педагогов, осуществляющих приобщение учащихся к этнокультурным ценностям

того или иного народа в процессе учебно-воспитательной работы, обусловлено тенденциями общественного развития, связанными с актуализирующимися феноменами этничности, поликультурности, межнационального общения. В частности, в настоящее время еще более актуализируется официальное письмо Министерства образования РФ органам управления образованием субъектов России: «...детям из семей кочевников с традиционным образом жизни и укладом хозяйствования государство обязано обеспечить реализацию их прав образования и воспитания на родном языке, в традициях национальной культуры и истории своего народа...» [2, с. 233].

В целом мы исходим из того, что миссия СВФУ включает сохранение и развитие культур народов северо-востока России, приполярных регионов Арктики. Так, среди вновь созданных структурных подразделений федерального университета работает институт «Олонхо», который реализует программы дальнейшего глубокого изучения этого мирового шедевра как философии жизни и традиционного народного воспитания подрастающего поколения. В связи с этим педагогика «Олонхо» как новое направление этнопедагогики приобретает особую актуальность. Накопленный и систематизированный опыт по научному концептуальному обоснованию педагогики «Олонхо», ее технологизации за последнее десятилетие переходит на новую ступень — это активное внедрение ее как апробированной образовательной системы в процесс подготовки педагога. Разработаны региональные учебно-методические комплекты (УМК) по начальной школе НИИ национальных школ Республики Саха (Якутия) на основе педагогики «Олонхо». Весь учебный материал был построен с учетом основополагающих постулатов педагогики «Олонхо». Мы видим новый этап внедрения педагогики «Олонхо» прежде всего в применении данных УМК в обучении студентов, подготовке их к работе с ними в якутских классах школ республики. Студенты должны быть знакомы с этими учебными пособиями и готовы работать по ним. Студенты должны прийти в школу с учебниками с новым содержанием для национальной школы, владеть методическим инструментарием к их реализации, понимать и уметь работать с ними в соответствии с задумкой авторов. Для этого необходимы разные формы сотрудничества авторов учебников с преподавателями по разработке учебно-методических пособий для подготовки студентов к работе с новыми учебниками, включая курсы повышения квалификации, семинары, круглые столы.

Следует отметить, что при кафедре начального образования Педагогического института создана лаборатория этнокультурного образования, в которой студенты 1-го курса начали изучать технологию «СЭДИП» «Олонхо» Е. П. Чехордуной [3]. Мы ждем результата в виде научных разработок студентов в рамках курсовых и выпускных квалификационных работ по современному прочтению и применению педагогики «Олонхо»

в образовательном процессе начальной школы, поиска новых подходов и путей ее приложения к современной практике. Главный итог этого инновационного процесса мы видим в осмыслении педагогики «Олонхо» будущими учителями, сформированности их готовности к ее внедрению как образовательной системы, для того чтобы она приобрела новое дыхание и преемственно была продолжена в научных исследованиях и педагогической практике новой школы.

Проведенный анализ показал, что до внедрения ФГОСов нового поколения этнокультурная компетентность как черта профессиональной компетентности не являлась объектом пристального внимания современной профессиональной педагогики. Следовательно, нам следует рассмотреть это понятие с точки зрения вариативности специфических условий и самобытности жизни и деятельности коренных малочисленных народов Севера. Речь идет о том, что, полностью разделяя целостную концепцию программы «Учитель», мы считаем принципиально важным выделить из этой системы подготовку учителей для села [7] вообще и подготовку национальных педагогических кадров для сельских малокомплектных школ в условиях Севера [2, с. 174] в частности. В свою очередь, это предполагает соответствующую научно-методическую модернизацию в формировании личности учителя с учетом специфики учебно-воспитательной работы школ и этнических особенностей коренных народов Севера. К тому же сама жизнь показала, что обеспечение школ учителями может эффективно осуществляться в первую очередь за счет подготовки кадров в своем регионе. В связи с этим возникает необходимость расширения приема, усиления национально-региональной направленности подготовки учительских кадров.

Список литературы

1. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения : в 2 т. Т. 1 / А. Н. Леонтьев. — М. : Педагогика, 1983. — 388 с.

2. Неустроев Н. Д. Специфика деятельности малокомплектных и кочевых школ в условиях Севера / Н. Д. Неустроев. — Якутск, 2009. — 245 с.

3. Олонхо / сайдыы тирэгэ (основа развития) / сост. Е. П. Чехордуна. — Дьокуускай, НИИ НШ РС (Я), 2004. — 42 с.

4. Панькин А. Б. Формирование этнокультурной личности : учеб. пособие / А. Б. Панькин. — М. : Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та ; Воронеж : МОДЭК, 2006. — 280 с.

5. Пиаже Ж. Избранные психологические труды / Ж. Пиаже. — М. : Международная педагогическая академия, 1994. — 680 с.

6. Фельдштейн Д. И. Психология развития человека как личности : избранные труды : в 2 т. Т. 1 / Д. И. Фельдштейн. — М. : Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та ; Воронеж : МОДЭК, 2009. — 600 с.

7. Чалов А. Н. Подготовка педагогических кадров для села / А. Н. Чалов. — Ростов-на-Дону, 1978. — 168 с.

Т. С. Панина, д. пед. н., профессор,
Н. В. Костюк, д. пед. н., доцент
(г. Кемерово)

Формирование гражданской идентичности в многонациональном пространстве непрерывного профессионального образования

Актуальность проблемы формирования гражданской идентичности молодежи приобретает в настоящее время еще большую остроту в связи с влиянием ряда факторов. Прежде всего, это инициированный государством и поддержанный обществом поиск единой российской гражданской идентичности как основы для возрождения национального самосознания и базы для воспитания молодежи. Так, на сегодняшний день процессы формирования гражданского самосознания и идентичности регламентируются рядом государственных документов, в том числе Указом Президента РФ от 19 декабря 2012 года № 1666 «Об утверждении государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2025 года» [1] и Распоряжением Правительства РФ от 29 мая 2015 года № 996-р «Об утверждении Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года» [2].

Во-вторых, это многочисленные факты, свидетельствующие о наступлении идентификационного кризиса, проявлением которого выступает увеличение числа молодых людей с неопределенной идентичностью.

В-третьих, это рост числа молодых людей с мораторием идентичности с присущими ему процессами отчуждения от общества (ни с кем себя не идентифицируют, ориентированы на самих себя), расхождением в моделях идентичности, которых придерживаются молодые люди.

Кроме того, особую актуальность проблемы формирования гражданской идентичности в современной России обусловливает глубокая трансформация общества и государства, приведшая к радикальным изменениям социальной реальности.

В сложившихся социально-экономических условиях система непрерывного профессионального образования, включающая такие мощные институты социализации молодежи, как образовательные организации среднего профессионального и высшего образования, является основным пространством формирования гражданской идентичности обучающихся.

На территории Кемеровской области многие десятилетия совместно проживают представители более 100 национальностей. Это и малые коренные народы — шорцы и телеуты, и русские, татары, украинцы, немцы, чуваши, армяне, грузины и т. д.

В связи с актуальностью проблемы формирования гражданской идентичности обучающихся в многонациональном образовательном пространстве в Кемеровской области с 2013 года проводится мониторинг по изучению мнения субъектов образовательного процесса (включая студентов вузов) относительно межнациональных отношений в студенческой среде.

Результаты мониторинга демонстрируют следующее: в целом по вузам Кемеровской области студенты называют почти 40 национальностей, к которым себя относят. Но подавляющее большинство (91,6 %) относят себя к русским. На втором месте — татары (2,5 %), на третьем — немцы (1,7 %), на четвертом — украинцы (1,6 %), на пятом — тувинцы (1,2 %). Остальные национальности представлены менее чем 1 % студентов (армяне, казахи, шорцы, белорусы, хакасы, поляки, азербайджанцы, евреи, таджики и т. д.). Некоторые студенты (5 %) называют по две «родные» национальности.

В целом результаты мониторинга говорят о внешней «ровности» ситуации, касающейся межнациональных отношений в студенческой среде вузов Кемеровской области. Тем не менее на первом этапе мониторинга отмечена слабая выраженность национальной идентичности почти у половины студентов — участников опроса.

Например, несмотря на то что на вопрос «К представителям какой (их) национальности Вы себя относите?» — более 90 % ответили: «к русским». Представляется, что скорее это показатель гражданской идентичности, так как на вопрос «Ощущаете ли Вы свою принадлежность к какой-либо национальности со своим языком, обычаями и традициями?» — в общем массиве только 53 % респондентов ответили положительно, а 41 % — отрицательно.

Результаты исследования показали, что только 17 % респондентов отметили, что хорошо осведомлены и постоянно интересуются вопросом особенностей своей национальной культуры, соблюдают национальные обычаи и традиции; 60 % студентов считают, что достаточно осведомлены об особенностях национальной культуры, к которой себя относят, но соблюдают лишь наиболее яркие обычаи и традиции своего народа. Мало осведомлены и не придают значения данному вопросу 13 % участников опроса, и одновременно с этим 8 % респондентов затруднились ответить на вопрос об особенностях национальной культуры, принадлежность к которой ощущают.

Эти данные сочетались с недостаточно высокими показателями относительно необходимости деятельности по расширению осведомленности студентов об особенностях как русской национальной культуры, так и других национальных культур. Так, относительно изучения русской культуры «равнодушных», то есть затруднившихся ответить, оказалось 39 %, а отрицающих подобную работу — 5 % (в сумме результат приближался к половине). Относительно расширения осведомленности об иных культурах

22 % участников остаются равнодушными, а 16 % продемонстрировали отрицательную позицию (здесь результат приближается к 40 %).

То есть невысокую осведомленность сопровождала слабая мотивация получения подобной информации, и поэтому в качестве мер по исправлению ситуации по результатам первого этапа мониторинга в деятельность вузов области были включены мероприятия информационной, просветительской направленности, социально-культурные мероприятия, тематически нацеленные на формирование представления студентов о сущности многонационального единства российской нации.

Необходимость проведения данной работы подтверждается результатами, полученными в ходе второго этапа мониторинга оценки межнациональных отношений в студенческой среде (2015 год). Так, анализ ответов респондентов на вопрос «В какой степени Вы осведомлены об особенностях национальной культуры, к которой себя относите?» (более 90 % респондентов относят себя к русским) — показал наличие следующей динамики: изменились показатели ответов: «достаточно осведомлены об особенностях национальной культуры, к которой себя относят, соблюдают наиболее яркие обычаи и традиции своего народа».

Одновременно почти в два раза возросло число студентов, которые считают, что «хорошо осведомлены об особенностях национальной культуры, к которой себя относят, постоянно интересуются данным вопросом и соблюдают национальные обычаи и традиции». В 2013 году респондентов, относящих себя к данной группе, оказалось 17 %, в 2015 году — 32 %. Снижение показателей по оставшимся позициям, а именно: «мало осведомлены», «затрудняюсь ответить» и «не ответили» (с 13 до 10 %; с 8 до 5 %; с 2 до 1 % соответственно) — указывает на тот факт, что общее число обучающихся образовательных организаций высшего профессионального образования, которые оценивают собственную осведомленность об особенностях «своей» национальной культуры как «хорошую» или «достаточную», возросло с 77 до 84 %.

Характеристики общей выборки по вузам Кемеровской области при ответе на данный вопрос представлены следующим образом:

— чуть более половины (52 %) студентов считают, что достаточно осведомлены об особенностях национальной культуры, к которой себя относят, соблюдают наиболее яркие обычаи и традиции своего народа;

— 32 % респондентов отметили, что хорошо осведомлены и постоянно интересуются вопросом особенностей своей национальной культуры, соблюдают национальные обычаи и традиции;

— мало осведомлены и не придают значения данному вопросу 10 % студентов вузов Кемеровской области — участников опроса;

— 5 % респондентов затруднились ответить на вопрос об особенностях национальной культуры, принадлежность к которой ощущают;

— 1 % респондентов вопрос проигнорировали.

При ответе на вопрос о необходимости мероприятий, расширяющих представления об особенностях национальных культур, представители которых проживают на территории Российской Федерации, 36 % обучающихся-респондентов в общей выборке отметили позицию: «современному человеку необходимо иметь представление об особенностях разных национальных культур», чем продемонстрировали понимание необходимости развития ключевых компетенций современного квалифицированного специалиста, гражданина.

Одновременно 15 % обучающихся отмечают, что «мероприятия, связанные с особенностями “других” национальных культур, необходимы», но при этом выделяют конкретную «совокупность» национальный культур: культуру стран дальнего зарубежья, культуру стран ближнего зарубежья, культуру малых коренных народов. То есть более половины обучающихся вузов Кемеровской области считают необходимым знакомиться с особенностями национальных культур, отличных от русской, но в разной степени.

Таким образом, проблема кризиса гражданской идентичности, которая остро стоит перед отечественной системой непрерывного образования, может найти разрешение посредством создания в образовательных организациях социально-педагогических условий, способствующих формированию гражданской идентичности обучающихся, а именно:

— приобретения и усвоения знаний и сведений об истории и культуре своей страны, о традиционных духовно-нравственных ценностях;

— приобщения к российской национальной культуре, гражданским традициям, национальной культуре других народов России с целью формирования уважения к их ментальности, культуре, обычаям, верованиям;

— создания условий для самореализации личности в поликультурном российском социуме.

Данные положения отражают приоритетную деятельность системы непрерывного профессионального образования Кемеровской области в направлении формирования гражданственности обучающихся, развития их идентичности и компетентности в реализации собственного потенциала в многонациональном российской обществе.

Список литературы

1. Об утверждении государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2025 года [Электронный ресурс] : Указ Президента РФ от 19 декабря 2012 г. № 1666. — Режим доступа: http://www.consultant.ru (дата обращения: 20.03.2016).

2. Об утверждении Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года [Электронный ресурс] : Распоряжение Правительства РФ от 29 мая 2015 г. — Режим доступа: http://www.consultant.ru (дата обращения: 20.03.2016).

Л. Т. Ткач, к. пед. н., доцент
(г. Тирасполь, Приднестровье)

Поликультурное воспитание студентов средствами содержания образования

Одной из характеристик современного социума является его поликультурность, что обусловливает необходимость формирования у студентов поликультурной грамотности, обеспечивающей успешность межкультурного взаимодействия в образовательной среде вуза и, в дальнейшем, профессиональной деятельности.

При проектировании содержания учебных курсов нами были учтены позиции Е. В. Бондаревской относительно того, что следует «содержание с уровня значений перевести на уровень личностных смыслов, чтобы оно воспринималось учащимися как социальная, нравственная, эстетическая или другая какая-либо ценность» [1, с. 103], и В. В. Краевского о том, что реализация содержания образования в контексте культурологического подхода должна осуществляться «в процессе живого, личностно ориентированного педагогического общения, нацеленного на воспроизведение в искусственных и естественных образовательных ситуациях культуры» [2, с. 9–10].

В качестве результата освоения поликультурного содержания педагогического образования выступает поликультурная грамотность студентов, являющаяся основой формирования их научно-педагогического мировоззрения, духовно-нравственного развития. Психолого-педагогический потенциал поликультурного содержания образования позволяет участникам образовательного процесса формировать, сохранять и развивать свою общественно-культурную идентичность, взаимодействовать с представителями других культур на основе понимания, принятия и уважения их моральных норм, культурных ценностей и различий.

В процессе проектирования следует понимать, что в соответствии с логикой общественного и культурного развития на современном этапе в процессе подготовки педагога смещаются акценты с преимущественной необходимости формирования ЗУНов в сторону развития системы ценностей, личностных и профессиональных качеств, мотивационных установок, способностей к инновационному мышлению. Востребованными становятся аксиологический и деятельностный подход в реализации содержания педагогического образования. Актуальной является личностная ответственность преподавателя и студента в вопросе развития профессиональной компетентности.

Поликультурное содержание может включать широкий круг вопросов, затрагивающих любую этническую или культурную группу: современная культура, культурный плюрализм, многокультурная природа общества;

конфликты, их причины и пути ненасильственного творческого разрешения; языковые отличия; существенные и несущественные черты в поведении и менталитете представителей культурной группы; специфическое и общечеловеческое в культуре людей; условия жизни в обществе и т. д.

Реализация данных положений на этапе экспериментального исследования осуществлялась путем рассмотрения отдельных тем, вопросов при изучении дисциплин различных блоков программы подготовки будущего педагога, создания интегрированных курсов.

Мы предположили, что включение в дисциплины образовательной программы подготовки бакалавров по профилю «дошкольное образование» содержания, раскрывающего этнокультурные особенности, и использование адекватных технологий позволит целенаправленно формировать поликультурные качества личности будущего педагога: понимание, толерантность, способность к межкультурному диалогу и т. д.

Рассмотрим на конкретных примерах возможности реализации задач поликультурного воспитания студентов средствами содержания образования.

Особенности культур, представляющих регион, их многообразие, самобытность и присущее всем этносам стремление к добру и справедливости студенты осваивают в процессе изучения модуля «Методика ознакомления детей с произведениями художественной литературы» на основе знакомства с молдавскими, русскими, украинскими, болгарскими, немецкими, еврейскими народными сказками и их сопоставительного анализа.

В процессе освоения содержания курса «Семейная педагогика и домашнее воспитание» у студентов на основе разработанной технологии «Погружение в профессионально-педагогическую деятельность через культуру при поддержке преподавателя» [3] формируются представления о специфическом и общечеловеческом в культуре людей, о том, что уровень развития личности ребенка зависит от культурного потенциала семьи, и т. д. Студенты учатся устанавливать диалог с семьей с целью объединения усилий по созданию благоприятных условий для личностного развития ребенка. Например, изучение темы «Типы семей» строится следующим образом. На *вводной лекции* студентов знакомят с основными типами семей в зависимости от количества детей, присутствия в них представителей разных поколений, степени родства членов семьи, социальной и исторической обусловленности того или иного типа. В процессе *самоподготовки* они изучают традиции семейного воспитания в европейской и восточной семьях.

На *семинарском занятии* в ходе дискуссии студенты должны выявить общее и отличное в подходах к воспитанию детей в семье на Востоке и Западе, обсудить возможные линии поведения педагога в работе с семьей того или иного типа.

На *практических занятиях* студенты совместно с преподавателем разрабатывают план взаимодействия с различными типами семей, выделяя при этом особо важные проблемы, которые могут возникнуть (принятие действий педагога родителями и несогласие с ним бабушек и дедушек; религиозные запреты и невозможность в связи с этим участия ребенка в общественно-культурной жизни группы/класса и т. д.), составляют культурный портрет собственной семьи или определенного типа, на основе приобретенных знаний пишут сочинение на темы «Как подготовиться к посещению (католической, неполной, патриархальной и т. д.) семьи?», «В какой семье хотите жить Вы?» и др. [4].

Становлению поликультурной компетентности, развитию культуры деятельности, способности к бесконфликтному профессиональному поведению будущих педагогов в поликультурном образовательном учреждении способствует использование *интегрированных курсов*.

Примером интегрированной дисциплины является разработанный и внедренный автором курс «Теория и методика художественного труда». В процессе его изучения студенты овладевают понятием о деятельности (психология), знакомятся с особенностями руководства трудовой деятельностью детей (педагогика), видами художественного труда (изобразительное и декоративно-прикладное искусство), узнают историю возникновения и распространения промыслов (история, МХК), упражняются в разнообразных видах художественного труда и моделируют проекты применения сформированных компетенций в образовательном процессе организаций дошкольного образования (методическая подготовка) [5].

В рамках регионального компонента нами внедряется курс «Художественно-прикладное творчество и основы изобразительной деятельности». Основной его целью является освоение студентами культуры изобразительного творчества и их подготовка к руководству художественно-эстетическим развитием детей в условиях поликультурного региона [6].

Освоение культуры изобразительного творчества на основе изучения образцов декоративно-прикладного искусства осуществляется путем «перевода» художественного текста (ковры, изделия с вышивкой, керамика и др.) на язык изобразительного искусства. Студенты знакомятся с изделиями, получают разнообразные сведения из истории промысла, техники изготовления, изучают форму предметов, композицию и элементы узора, обращают внимание на цветовую гамму. Затем подбирают необходимые изобразительные материалы и создают эскиз понравившейся работы.

Например, в ходе изучения изделий с вышивкой будущие педагоги осваивают такие основы изобразительной грамоты, как свойства и качества линий: короткие — длинные, прямые — волнистые, вертикаль-

ные — горизонтальные, пересекающиеся и т. д., форма предмета, законы и выразительные средства композиции, цветовую гамму, овладевают техникой рисования с натуры. Технику аппликации студенты изучают в процессе знакомства с ковроткачеством (молдавские ковры). Разнообразные способы лепки они усваивают в процессе ознакомления с гончарным ремеслом и изучения образцов керамических изделий. Руководство деятельностью студентов предусматривает дифференцированный подход к ним на основе учета субъектного опыта, необходимости развития креативных качеств личности и формирования ее поликультурной направленности.

Список литературы

1. Бондаревская Е. В. Теория и практика личностно ориентированного образования / Е. В. Бондаревская. — Ростов-на-Дону, 2000. — 352 с.

2. Краевский В. В. Педагогическая теория: Что это такое? Зачем она нужна? Как она делается? / В. В. Краевский. — Волгоград, 1996.

3. Ткач Л. Т. Погружение в профессионально-педагогическую деятельность через культуру при поддержке преподавателя / Л. Т. Ткач // Образовательные технологии : журн. для организаторов и специалистов обучения в системе высш. и сред. проф. образования / учредитель: НИИ школ. технологий. — М. : Народное образование. — № 1. — 2011. — С. 117–121.

4. Ткач Л. Т. Семейная педагогика и домашнее воспитание : учеб.-метод. комплекс / Л. Т. Ткач. — Тирасполь, 2007. — 52 с.

5. Ткач Л. Т. Подготовка студентов к руководству художественным трудом дошкольников: Педагогика высшей школы : учеб. пособие / Л. Т. Ткач. — Тирасполь : Изд-во Приднестровского ун-та, 2005. — 152 с.

6. Ткач Л. Т. Подготовка студентов к работе по формированию у дошкольников способностей к усвоению культуры изобразительного творчества: Педагогика высшей школы : учеб. пособие / Л. Т. Ткач. — Тирасполь : РИО ПГУ, 2001. — 87 с.

Т. Ц. Тудупова, к. психол. н., доцент
(г. Улан-Удэ)

К вопросу о формировании толерантной направленности подрастающей личности в контексте психологической безопасности социума

Проблемы психологической безопасности социума, воспитания взаимного уважения, доброжелательности, терпимости и взаимопомощи сегодня актуальны как никогда прежде. В современных условиях возрастает роль воспитания у подрастающего поколения толерантной направленности личности, которая существенно обусловливает психологически безопасное поведение человека. Межнациональные отношения,

вопросы самоопределения наций, взаимодействия, а в некоторых случаях и противопоставления межнациональных интересов, культур, традиций, обычаев чреваты военными столкновениями, террористическими актами. Выдвижение в центр исследовательских интересов проблемы формирования толерантной направленности в контексте психологической безопасности социума продиктовано насущными потребностями современной действительности.

В процессе социализации осуществляется включение индивида в социальные (включая и этнические) отношения, и благодаря этому может происходить изменение его психики. Развиваясь, личность становится субъектом социальных отношений, способным оказывать воздействие как на другого человека, так и на себя. В результате социализации человек усваивает стереотипы поведения, нормы и ценностные ориентации социальной среды, в которой он функционирует. Социализация личности на индивидуальном уровне включает ряд процессов. Н. Смелзнер [1] выделяет следующие:

а) личности людей формируются, взаимодействуя друг с другом, при этом на характер этих взаимодействий оказывают влияние такие факторы, как возраст, интеллектуальный уровень, пол, и т. п.;

б) окружающая среда также может воздействовать на личность ребенка;

в) личность формируется на основе собственного индивидуального опыта;

г) важным аспектом формирования личности является культура.

В процессе социализации личность обучается тому, как себя вести, как эмоционально реагировать на различные ситуации, как переживать и проявлять различные чувства, как эффективно участвовать в межличностном общении и др. Социализация осуществляется в определенных условиях, наиболее значимыми из которых являются целенаправленное воспитание, обучение и социальные воздействия в деятельности и общении.

Важной составляющей развития личности является формирование навыков просоциального поведения. Термин «просоциальное поведение» используется в психологии для обозначения предписываемых в определенной этнокультуре моральных действий, которые можно определить как социально положительные: щедрость, помощь другому, сотрудничество, выражение сочувствия. Просоциальное поведение, необходимое для сотрудничества, обычно формируется на базе таких личностных качеств, как альтруизм и сочувствие [2]. Не менее важной детерминантой развития личности является деятельностно опосредствованный тип взаимоотношений, который складывается у человека с наиболее референтной (значимой) для него группой (или группами). Роль именно реальной, конкретной группы очень велика: социальные

детерминанты более высокого порядка (общество, этнокультура) как бы преломляются через ту непосредственную «инстанцию» социального, каковой выступает группа. Все приобретенное личностью в процессе социализации, все сформированные у нее социальные установки не являются чем-то застывшим, они подвергаются постоянной коррекции, когда личность действует в реальном социальном окружении, к примеру в конкретной этнической группе.

Говоря о толерантной направленности личности, следует отметить, что она представляет систему активных нравственных мотивов, установок и психологической готовности к терпимости для взаимопонимания между этносами, социальными группами, во имя позитивного взаимодействия с людьми иной этничной, культурной, религиозной или социальной среды. При этом ведущий толерантный мотив в иерархической мотивационной структуре личностной направленности рассматривается как мотив уважения и признания равенства, отказ от доминирования и насилия, признание многомерности и многообразия человеческой культуры, норм, верований и отказ от сведения этого многообразия к единообразию или к преобладанию какой-то одной точки зрения [3]. Толерантная направленность предполагает готовность принять других людей такими, какие они есть, и взаимодействовать с ними на основе согласия. Вместе с тем толерантная направленность не подразумевает полного конформизма и слияния с партнером по взаимодействию, полного принятия его мировоззрения, взглядов и др. На наш взгляд, в процессе взаимодействия (включая и межэтническое, межконфессиональное, и иное взаимодействие) основными психологическими показателями толерантной направленности личности являются показатели социальной активности, эмпатии, нравственной устойчивости личности [6]. Именно данные показатели толерантной направленности являются факторами психологического благополучия личности в процессе взаимодействия в условиях поликультурного, поликонфессионального, многополярного общества.

Для личности функции толерантной направленности в межличностном взаимодействии связаны с влиянием толерантных установок на внешние формы поведения, предотвращающие негативное взаимодействие. Они также связаны с изменением характера конфликтных ситуаций и формированием позитивного отношения к партнерам по общению и, как следствие, являются фактором психического благополучия. Следует подчеркнуть, что именно близкое окружение человека является фактором, определяющим состояние психологического благополучия или неблагополучия. Наличие конфликтных отношений, недружелюбия со стороны окружения приводит к формированию самодеструктивного поведения, при этом у человека развивается потребность в безопасности, склонность к агрессивному, интолерантному поведению. Безусловно,

что безопасность обеспечивается извне, определяется условиями, в которых живет человек, стабильностью социума (в широком смысле) и стабильностью семьи (в узком смысле). Окружение, особенности средовой культуры являются основанием для появления ощущения внутреннего комфорта, психического благополучия человека, включенного в эту среду. Вместе с тем для создания более полного представления о психологической безопасности необходимо обращение не только к социальным, но и к личностным факторам: установкам, стереотипам, мотивам и, в целом, направленности личности.

Потребность в психическом благополучии, потребность в безопасности зачастую становится значимой, актуальной и начинает определять мотивацию социального поведения человека, трансформируя другие свойства и характеристики личности. На личностном уровне основным фактором нарушения психического благополучия личности является переживание угрозы значимым, ведущим ценностям, психологическому комфорту, ее безопасности. Именно удовлетворение потребности в психологической безопасности является необходимым условием гармоничного развития личности, поскольку данная потребность успешно удовлетворяется в относительно стабильных условиях жизни и деятельности. Надо признать, что не всегда условия жизнедеятельности носят стабильный характер. В своей жизни личность периодически сталкивается с ситуациями, в которых именно потребность в психологическом благополучии и безопасности актуализируется, становится ведущей, определяя, перестраивая и изменяя, в свою очередь, направленность социального поведения личности. В этих условиях потребность в психологической безопасности становится важным, ведущим фактором, трансформирующим психические особенности и характеристики личности, включая и ее направленность.

Таким образом, мотивационная направленность подрастающей личности на ценности толерантности как в плане идеальных установок и представлений, так и в плане реализации толерантной направленности в поведении является важным фактором формирования гармонично развитой личности и, как следствие, условием психологической безопасности социума.

Список литературы

1. Смелзнер Н. Социология / Н. Смелзнер. — М., 1994.

2. Тудупова Т. Ц. Этнопсихология направленности личности современного подростка / Т. Ц. Тудупова. — Улан-Удэ, 2002.

3. Тудупова Т. Ц. Формирование толерантной направленности личности современного подростка / Т. Ц. Тудупова, Ч. Ц. Сангадиев // Вестник Бурятского государственного университета. — 2008. — Вып. 5. — С. 54–60.

Ф. К. Уракова, д. пед. н., доцент
(г. Майкоп)

Национально-культурные маркеры языкового знака

Изучение специфики национально-культурных маркеров языкового знака, совокупность которых и составляет знания о культуре страны изучаемого языка, включает в себя безэквивалентные языковые единицы, коннотативные единицы языка, устойчивые речевые формулы, невербальные средства коммуникации, реалии, фоновые семантические доли, отражающие национальный смысл; мифологизированные языковые единицы (мифологемы, обряды, поверья, ритуалы, обычаи, закрепленные в языке), лексико-фразеологический фонд языка; метафору, концепты, эталоны, стереотипы, символы; стилистический уклад, речевое поведение и речевой этикет [4, с. 91].

Следует отметить, что названные единицы объединяет то, что в основном это знаки лексического уровня с «прикрепленной» культурной информацией, несомым словом как таковым — его скрытой «внутренней формой», его историей, фиксированным содержанием. Эта фиксированность содержания обусловлена конвенцией предметной отнесенности слова и системной организацией языка, наличием парадигматических связей, задающих устойчивость структуры языка и постоянство словоупотребления. Однако структуры сознания как отражение отражения в некой знаковой форме не просто изоморфно дублируют исходное содержание, а дополняют, обобщают его, вводя в новые связи и отношения. За словом стоит совокупный общественный опыт, фиксированный и кристаллизованный в значениях. «Как название, как указание на предмет, слово является вещью культурно-исторической», — писал В. В. Виноградов [2].

В связи с этим очень важно рассмотреть вопрос о соотношении значения и смысла в выявлении общечеловеческих и национально специфических особенностей коммуникативно-языковых маркеров. Смысл слова в каком-либо языке может рассматриваться как национальная форма вербализованного общечеловеческого содержания [3, с. 50]. Выявление и изучение национально-культурной специфики значений разных типов слов, установление статуса национально-своеобразных семантических компонентов в структуре значения и способов их экспликации приобретают особую важность при обучении лексике, которая становится основным средством усвоения языка, формой речевого общения, культуры.

В работах В. Гумбольдта, И. Тирба, Л. Вайсгербера, В. Порцига приводятся многочисленные примеры неполного совпадения по семантическому наполнению или по широте отнесенности соэквивалентных для языков некомпенсируемых лакун (безэквивалентной лексики), хотя отсутствие в языке слов для ряда понятий вовсе не означает невозможности выразить их в других формах. Наличие «культурологической относительности» картины мира того или иного этноса, большая вариативность форм категоризации обусловлены системой значений, вбирающих в себя в превращенной форме специфику жизнедеятельности и культуры данной социальной и национальной общности. Проблема национально-культурной специфики слова рассматривается в науке в двух аспектах: в лингвометодическом (лингвострановедческая теория слова, разрабатываемая в трудах Е. М. Верещагина, В. Г. Костомарова и др.) и в собственно лингвистическом, в плане контрастивной семасиологии, с использованием структурных методов анализа слова.

Различие между ними заключается в том, что лингвометодическое направление не только рассматривает семантику самого слова, но и описывает его лексический фон, то есть сведения, связываемые со словом, но не входящие в его семантику. Контрастивная семасиология выявляет национально-своеобразные компоненты значения, которые имеют статус сем и входят в структуру значения соответствующих языковых единиц. Так или иначе оба эти направления сталкиваются с картиной мира — одним из обобщенных уровней отражения действительности. Картины мира у разных народов в большинстве случаев не вполне совпадают, и представления об окружающем мире своеобразно преломляются в «национальных картинах мира». Для того чтобы выявить суть «национальной картины мира», важно выяснить, какой «сеткой координат» данный народ улавливает мир [6, с. 77].

Национальные картины мира, несомненно, оказывают влияние на специфические образные ассоциации, сопровождающие восприятие действительности представителями соответствующей локальной культуры. Это своего рода «словесно-художественные призмы, по-разному преломляющие впечатления» [6, с. 155] разноязычных носителей определенной культуры об окружающем мире.

Значит, семантика слова не исчерпывается одним лишь лексическим понятием. Вокруг каждого слова создается ряд ассоциаций, сопряженных с понятием, обозначаемым данным словом. Эти сведения всплывают в сознании человека в процессе ассоциирования как спонтанного, так и направленного, и у носителей разных языков они различны.

Своеобразие выражения идеологической функции каждого национального языка через семантику («язык — жизнь народа») приводит к тому, что кажущаяся эквивалентность номинации одних и тех же яв-

лений в разных языках на деле оказывается неполной, «сдвинутой». Так формируется обширный пласт «фоновой лексики», своеобразие которой сказывается в различных оттенках значения многих слов, даже интернациональных, бытующих в разных языках. Заимствованные слова приспосабливаются к новым социальным условиям, к новой языковой системе. Значение слова может существенно видоизмениться в зависимости от новых социальных условий функционирования, новых коммуникативных требований в новом языковом коллективе (Л. П. Якубинский).

В развитии лексики и семантики мы можем проследить и национальные, и интернациональные тенденции, выявить общие семантические закономерности и общие окказиональные интерпретации.

Если первое знакомство со словом чужого языка ограничивается пределами малой семантики, так называемой сигнальной, технической, если слова воспринимаются однозначно, без понимания подтекста, различных оттенков значения, то на последующих встречах с этим же словом внимание должно быть сосредоточено на его исторически сформировавшемся значении со всей палитрой оттенков, на национальных особенностях семантики слова на фоне интернациональных языковых связей. Слово, являясь именем конкретной вещи, конкретного явления, может показаться простым знаком той же вещи, того же явления. Однако слово может рассказать и о времени, и о среде, в которых оно бытует.

Восприятие слова в его связи с этими аспектами создает предпосылки для понимания жизни, истории, материального и духовного богатства того народа, язык которого мы изучаем. Будучи уверенным в том, что соотношение «язык — национальная история и культура — история и культура других народов» важно не только в языковедческом плане, но и в идеологическом, Р. А. Будагов отмечал, что сложная многоплановая картина жизни слова отражает жизнь общества, жизнь народа, постижение которой обычно начинается с постижения языка этого народа [1].

Л. В. Щерба в свое время также подчеркивал, что в содержательные планы слов непременно входят идеологические компоненты, семантические доли, обусловленные мировоззрением, характерным для данной этнокультурной общности. «В конце концов, идеология должна сказаться не только в составе словника, но и в переводах, и это, конечно, самый важный, но и самый трудный вопрос. В самом деле, множество понятий изменилось у нас в своем содержании, но как отразить это просто и понятно в переводе?» [7, с. 111]. Именно непонятийные семантические доли знакомых слов, которые имел в виду Л. В. Щерба, позволяют войти в иную национальную культуру, среду этнокультурной общности.

Наряду с общим денотативным (как и коннотативным) значением слова приобретают оттенки значений, которые являются результатом бытования в национально-специфических социальных узусах, в национально-специфическом социальном быте. В то же время они представляют «непонятийные семантические доли», семантический фон, благодаря которому язык выступает в качестве одного из хранителей духовных ценностей национальной культуры. Так формируется «фоновая лексика», отражающая национальное своеобразие восприятия тем или иным этносом явлений природы, социальной жизни, знакомых всем народам, но по-разному ими понимаемых.

Являясь результатом, продуктом деятельности людей, культура в то же время оказывает обратное влияние на формирование человеческого мышления и сознания, в ней закрепляются определенные формы регуляции человеческого поведения [5]. «Культура, равно как и язык, — это формы сознания, отображающие мировоззрение человека», — отмечает В. Н. Телия [5].

Национально-культурные маркеры языкового знака ориентируют на вхождение в культуру народа — носителя изучаемого языка и на приобщение учащейся молодежи к нормам, традициям, реалиям, фиксируемым в этой культуре. Вместе с тем дар сопоставления, данный природой сознанию человека, делает понятным национально-образное мышление разных народов, а значит, усваивая в процессе научения языку инонациональную культуру, учащийся должен постоянно находиться на почве культуры родной.

Список литературы

1. Будагов Р. А. Как мы говорим и пишем / Р. А. Будагов. — М. : Изд-во Моск. ун-та, 1988. — 220 с.
2. Виноградов В. В. Исследования по русской грамматике / В. В. Виноградов. — М. : Наука, 1975. — 559 с.
3. Гудков Д. Б. Теория и практика межкультурной коммуникации / Д. Б. Гудков. — М., 2003. — С. 50.
4. Привалова И. В. К определению понятия «языковые маркеры национально-культурного сознания» / И. В. Привалова // Язык, сознание, коммуникация : сб. статей / отв. ред. В. В. Красных, А. И. Изотов. — М. : МАКС Пресс, 2004. — Вып. 26. — 168 с. — С. 91–97.
5. Телия В. Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты / В. Н. Телия . — М. : Языки русской культуры, 1996. — С. 214–215.
6. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация / С. Г. Тер-Минасова. — 2-е изд. — М. : Изд-во Моск. ун-та, 2004. — 352 с.
7. Щерба Л. В. Избранные работы по русскому языку / Л. В. Щерба. — М. : Учпедгиз, 1957. — 188 с.

В. И. Филоненко, д. социол. н., доцент,
О. М. Штомпель, д. философ. н., профессор,
Л. А. Штомпель, д. философ. н., профессор
(г. Ростов-на-Дону)

Этнокультурная и гражданская идентичность студенческой молодежи в поликультурном регионе

Ростовская область является поликультурным и поликонфессиональным, пограничным регионом России, где проблемы этнокультурного и гражданско-патриотического воспитания студенчества стоят достаточно остро. С целью изучения противоречий процессов социализации и воспитания учащихся вузов Центром социально-политических исследований Южного федерального университета в 2011, 2014 и 2015 годах проводились социологические исследования в большинстве ведущих институтов и университетов области [1]. Отметим некоторые проблемы, выявленные в ходе данного исследования.

В сознании любого этноса есть глубинные слои, связанные с представлениями о своих героях, богатырях и защитниках. Современные дети и подростки осваивают эти константы этнической памяти через сказки, предания, легенды и мифы. Сразу можно отметить, что засилье американских мультиков, доминирование западных героев-волшебников на теле- и киноэкранах сделали свое дело. Только 22,37 % респондентов смогли назвать несколько русских былин, хотя это без труда может сделать любая малограмотная деревенская бабушка. Менее всего знают русский фольклор представители естественно-научного направления подготовки — 14,0 %, более знающими оказались первокурсники инженерно-технологического (39,2 %) и архитектурно-дизайнерского (34,5 %) направлений подготовки.

Нынешнему молодому поколению больше известно о деяниях героев античной мифологии, чем о русских богатырях-заступниках. Конечно, античность лежит в основе европейской культуры, но знание античной мифологии в ущерб знанию мифологии своего народа чревато подменой этнической памяти. Так, назвать правильно не менее трех былин смогли 39,2 % студентов инженерно-технологического направления, зато о том, что древнегреческого бога войны зовут Аресом, осведомлены 63 % студентов этого направления. Среди студентов архитекторов и дизайнеров — 34,5 % и 59,3 % соответственно. Нашим первокурсникам больше известно о подвигах Геракла или других персонажей древнегреческой мифологии (причем в преломлении голливудской продукции), чем о деяниях того же Ильи Муромца, Добрыни Никитича, Алеши Поповича, а ведь имен-

но в этих богатырях фиксируется культурный код российского героя-заступника. Вероятно, такие «перекосы» в знаниях являются следствием засилья американских телесериалов, мультипликационных и художественных фильмов, через которые дети и получают первые знания о мистических персонажах.

Обращает на себя внимание явный дисбаланс между тем, с чем у студентов ассоциируется образ нашей страны, нашего народа, и тем, что реально является для респондентов предметом их гордости в первую очередь. Иначе говоря, в культурной картине мира студенчества существует дисгармония между «должным» и «сущим», между желаемым и реальным, между ассоциативно выраженной идеальной моделью оценки образа нашей страны и народа и рациональным определением ее соответствия собственным воззрениям. К примеру, в наибольшей степени студенты считают главной составной частью образа России и россиян «место, где я родился и вырос» (44,1 % ответов), но в то же время гордятся своей «малой родиной» чуть ли не вдвое меньше — 23,1 % респондентов. Если посмотреть по направлениям подготовки, то этот разрыв выглядит особенно большим у архитекторов и дизайнеров (49,2 % и 14,8 % соответственно); студентов сельскохозяйственного направления (52,3 % и 27,2 % соответственно) и психологов и педагогов (51,7 % и 26,7 % соответственно).

Примечательно, что студенты из г. Ростова-на-Дону и из других городов Ростовской области ответили на данные вопросы примерно в одинаковой пропорции: различие между включением в образ России места, где родился и вырос, и определением места своего рождения и взросления как предмета гордости за свою страну, свой народ составляет 23,3 % и 23,5 % соответственно; близки к этому значению и те, кто приехал из сельской местности Ростовской области (22,6 %). Наименьший разрыв (13,9 %) показали те, кто приехал из других городов России, однако они реже избирали место своего рождения как элемент общего образа России (39,4 %). В целом ассоциация между образом России и «малой родиной» более часто встречается у ребят, приехавших из сельской местности, нежели у горожан.

Абсолютное большинство опрошенных нами в 2015 году — 82,7 % студентов — считают себя патриотами России. Однако интеллектуальная реконструкция самими же студентами этого чувства носит неоднозначный характер, явно несовпадающий с современной идеологией, направленной на укрепление российской государственности. Из 18 вариантов ответа на вопрос «Скажите, что в первую очередь для Вас является предметом гордости за свою страну, свой народ?» (предусматривающий не более четырех вариантов ответа) среди лидеров оказались факторы прежде всего историко-культурного характера — «Наше прошлое, наша история» — 61,1 %; «Наша литература, искусство» — 40,7 %; «Великие

люди моей национальности» — 34,0 %. Явными аутсайдерами, набравшими наименьшее количество голосов в рейтинге «предметов гордости», оказались «государство, в котором я живу» — 9,8 % (примечательно, что значимость «нашей земли, территории, на которой мы живем» оценивается почти в два раза выше — 18,1 %, а «родной природы» — почти в три раза — 26,4 %). В числе аутсайдеров оказались и основополагающие символы государственности — «флагом, гербом, гимном» гордятся лишь 7,9 % респондентов. Возникает парадоксальная ситуация, когда всемерная поддержка и одобрение деятельности Президента РФ российской молодежью существует на фоне крайне слабо выраженной позитивной оценки нашего государства.

Эта же тенденция прослеживается и в исторической памяти студенчества: 44,3 % опрошенных (наибольшее количество выбравших данный вариант из 12 вариантов ответа) на вопрос «Какие аспекты истории Великой Отечественной войны чаще всего, на Ваш взгляд, подвергаются искажению, фальсификации?» отвечают, что это — «деятельность советского руководства в преддверии Второй мировой войны»; только 13,3 % респондентов среди 13 факторов, которые в наибольшей степени способствовали победе в Великой Отечественной войне (необходимо было выбрать не более четырех), выбрали «систему государственного управления страной», зато 20,4 % отдали предпочтение «политическому и военному руководству И. В. Сталина». Иначе говоря, мы наблюдаем «зеркальную ситуацию», когда студенты значительно выше оценивают роль лидера страны, нежели возглавляемой им государственной системы управления как в исторических, так и в современных событиях. Это обстоятельство, по-видимому, является характерной чертой «фонового знания» россиян, когда образ «царя» отделяется от восприятия «бояр» возглавляемого им государственного аппарата. При этом великим личностям не приписывается определяющее влияние на развитие исторических событий. Так, среди факторов, «в наибольшей степени способствующих победе в Великой Отечественной войне», 87 % респондентов в числе лидирующих отметили «массовый героизм и патриотизм советского народа», 40,4 % — «труд в тылу советских граждан», 37,7 % — «партизанское движение». Однако признание высочайшей значимости самоотверженности, героизма, патриотизма народа, его главенствующей роли в Победе сочетается с изрядной долей скептицизма в отношении силы и возможностей наших современников: только 54,8 % респондентов считают, что «наша страна победила бы сейчас в войне, подобной Великой Отечественной войне по масштабу, тяжести испытаний». Данная проблема в настоящее время актуализируется в связи с тем, что трансляция эмоционально-чувственного компонента культурной памяти (без которого невозможно воспитание *чувства* патриотизма, *чувства* принадлежности к российскому обществу и государству) «уходит» из

сферы семьи: из 14 вариантов ответа о наиболее важных источниках информации о Великой Отечественной войне только 32,6 % опрошенных указали на рассказы родителей и знакомство с семейными архивами (пятое место), причем после художественных (34,4 %) и документальных (55,8 %) фильмов.

Для донских студентов, так же, как и для подавляющего большинства населения нашей страны, одним из определяющих элементов историко-культурной памяти, своеобразной точкой отсчета, в сопоставлении с которой оцениваются те или иные события современности, выстраивается культурная картина мира, является безусловное признание всемирно-исторического значения подвига советского народа в Великой Отечественной войне. В основном студенты знакомы с классикой советского кино, посвященного ВОВ, — только 7 % респондентов не видели ничего из 13 наиболее известных фильмов советского кинематографа (вторая половина XX века), которые неоднократно транслировались по ТВ, существуют они в оцифрованном виде и в Рунете. Пальма первенства здесь принадлежит таким кинофильмам, как «А зори здесь тихие» — его видели 76,5 % студентов (при этом 22,5 % посчитали его лучшим из виденных фильмов советского кинематографа, 16,2 % — самым правдивым) — и «В бой идут одни старики» — его видели 82,2 % (наилучшим его признали 28,7 %, самым правдивым — 15,2 % респондентов). Примечательно, что кинофильм «Баллада о солдате», с успехом прошедший по всему миру и получивший 101 зарубежную премию (в частности, эта картина была отмечена призом «За лучший фильм для молодежи» и призом «За высокий гуманизм и исключительные художественные качества» в Каннах), отмечен лишь 2,6 % видевших его студентов.

Однобокая ориентация на знаниевые, информационные компетенции, недооценка значимости художественно-образных репрезентаций в произведениях искусства, посвященных событиям ВОВ, ведет к «размыванию» культурной памяти молодежи, обеднению ее эмоционально-чувственного опыта и снижению эффективности гражданско-патриотического воспитания в учебных заведениях различного уровня.

Наибольшую информацию о событиях Великой Отечественной войны молодые люди получают из фильмов документального жанра, наибольшая степень искажения исторической правды, по мнению студентов, содержится в телесериалах и передачах телевидения. Студенты также отчетливо стали понимать, что далеко не все, что выкладывается в Интернете, следует некритически принимать.

Список литературы

1. Великая Отечественная война в представлениях учащихся вузов: формирование российской гражданской идентичности (анализ результатов социологических исследований) / В. И. Филоненко, Л. А. Штомпель, О. М. Штомпель и др. — Ростов-на-Дону : Изд-во Южного федер. ун-та, 2015. — 364 с.

Е. В. Харитонова, д. психол. н., доцент,
Е. К. Василенко, педагог-психолог
(г. Краснодар)

Особенности толерантного сознания учащейся молодежи поликультурного региона

Современная цивилизация подошла к той опасной черте, когда дальнейшее развитие отношений между людьми по деструктивным сценариям может привести к фатальному исходу. В конце XX века неоднократно и в разных контекстах звучала мысль о том, что грядущий век должен либо стать веком гуманным, либо его не будет вовсе. И вот XXI век наступил, но начался отнюдь не с утверждения гуманизма, а со всеобщего ожесточения — войн, вспышек ненависти и насилия, террористических актов, активизации националистических группировок, потоков беженцев. Рост агрессивности, национализма, социально опасного поведения характерен и для современной молодежи. Возможно ли добиться того, чтобы новые поколения избрали другой путь — путь мира и взаимопонимания, ненасилия, признания разнообразия на фоне понимания своей собственной этнокультуральной идентичности? Поиски ответов на этот вопрос определили беспрецедентную популярность и широкую востребованность в последние десятилетия исследований толерантного сознания личности [1–4 и др.]. Первая попытка исследования социально-психологических факторов толерантности межэтнического взаимодействия в поликультурных регионах России была осуществлена в коллективной монографии «Толерантность в межкультурном диалоге» [3]. Краснодарский край относится именно к таковым. Все вышеизложенное и определяет актуальность данного исследования.

В качестве гипотез исследования выступили предположения о наличии особенностей параметров толерантного сознания у представителей различных этнических групп, проживающих на территории Краснодарского края, проявляющихся в большей выраженности у представителей русской и адыгской подвыборок, по сравнению с греческой и армянской подвыборками, ксенофобных установок и меньшей выраженности толерантных установок на фоне выраженных различий ксенофобных установок и эмоционального статуса; а также о наличии различий толерантных установок у респондентов русской национальности, длительно проживающих на территории Краснодарского края и переехавших из других регионов.

В исследовании приняли участие 122 студента Кубанского государственного университета, из них 50 мужчин и 72 женщины в возрасте от 18 до 30 лет. В исследовании приняли участие представители таких на-

циональностей, как русские, длительно проживающие в регионе (31 чел.), русские, приехавшие из других регионов (25 чел.), греки (17 чел.), адыги (21 чел.), армяне (28 чел.).

В качестве методов статистической обработки были применены: сопоставление выборок по качественно определяемому признаку с помощью многофункционального φ-критерия Фишера; оценка однородности дисперсии с помощью критерия Ливиня; непараметрический метод оценки различий по уровню выраженности признака в двух независимых выборках с помощью U-критерия Манна — Уитни; параметрический метод сравнения двух независимых выборок с помощью t-критерия Стьюдента; корреляционный анализ с помощью r-коэффициента Пирсона.

В качестве психологического инструментария выступила программа мониторинга толерантности, социального доверия и ксенофобии, разработанная в рамках Федеральной целевой программы «Формирование установок толерантного сознания и профилактика экстремизма в российском обществе» сотрудниками факультета психологии МГУ им. М. В. Ломоносова и научно-практического центра «Гратис» под руководством А. Г. Асмолова и Г. В. Солдатовой.

В целом полученные результаты можно представить в виде следующих положений.

Необходимое условие построения свободного гражданского общества в нашей стране — это преодоление межэтнической дезинтеграции. Расколотое на множество этнических идентичностей, массовое сознание постсоветской России представляет серьезное препятствие на этом пути. Межэтнические отношения стали важнейшей и неблагополучной частью социальной реальности. Этническая напряженность, этнические конфликты, вынужденные мигранты — таким образом общество сегодня расплачивается за отсутствие в прошлом достаточного интереса к этническим группам. Однако обойти межэтнические проблемы невозможно, так как они угрожают самой целостности России. В последние годы проблема межкультурных контактов и их последствий, часто трагических, стимулировала особый интерес психологов к изучению психологической природы межэтнического взаимодействия и этнической (этнокультурной) толерантности.

Эмоциональный статус респондентов вне зависимости от этнической принадлежности характеризуется преобладанием таких позитивных чувств, как любовь, надежда, вера, радость, достаточно часто встречаются такие негативные чувства, как неуверенность и тревога, кроме того, имеются выраженные особенности эмоционального статуса опрошенных нами этнических групп, проявляющиеся в разной частоте встречаемости различных эмоций.

Ксенофобные установки респондентов вне зависимости от принадлежности к этнической группе схожи, при этом имеется выраженная

специфика отвержения некоторых групп. Вне зависимости от принадлежности к этнической группе респонденты осознанно отвергают «стигматизированных чужих». Отвержение в основном «восточных чужих» более характерно для русских, при этом «стигма» отвергается ими реже, чем в других подвыборках. Отвержение «стигмы» более характерно для греков, при этом «восточные чужие» отвергаются ими реже, чем в других подвыборках. Исследованные армяне более терпимы, а адыги, наоборот, менее терпимы к «восточным чужим» и «стигме».

Независимо от этнической принадлежности для респондентов характерен средний уровень выраженности ксенофобных установок в адрес стигматизированных чужих, а также низкий уровень ксенофобии в адрес незнакомых чужих. Для русских, адыгов и армян характерен средний уровень выраженности индекса ксенофобии, для греков — низкий. Для респондентов армянской, адыгской и русских подвыборок характерен средний уровень выраженности этнической толерантности, для греческой подвыборки — высокий. Средняя выраженность социальной толерантности характерна для армян, греков и адыгов, для русских — более низкий уровень. Независимо от этнической принадлежности для всех подвыборок характерна средняя выраженность личностной толерантности, индекса толерантности и индекса социального доверия. Для русских, адыгов, по сравнению с армянами и греками, характерен более высокий уровень выраженности интолерантных установок и менее высокий уровень толерантных.

В целом для респондентов русской национальности характерен средний уровень толерантных установок. Однако имеются следующие особенности: для русских, длительно проживающих в регионе, характерен более высокий уровень ксенофобных установок в адрес стигматизированных чужих, этнической толерантности, межличностного доверия и индекса социального доверия; и в свою очередь, более низкий уровень ксенофобных установок в адрес незнакомых чужих, индекса ксенофобии, социальной и личностной толерантности, индекса толерантности и социального доверия.

Все вышеизложенное позволяет утверждать, что выдвинутые нами гипотезы нашли свое подтверждение. Действительно, имеются особенности параметров толерантного сознания у представителей различных этнических групп, проживающих на территории Краснодарского края, которые следует учитывать при организации межкультурного диалога в поликультурных регионах.

Список литературы

1. Асмолов А. Г. Толерантность как культура XXI века / А. Г. Асмолов // Толерантность: объединяем усилия : матер. науч.-практ. конф. / сост. и ред. М. Н. Генишева. — М., 2002. — С. 15–22.

2. Бондырева С. К. Толерантность (введение в проблему) / С. К. Бондырева, Д. В. Колесов. — М. : Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та, 2003. — С. 76.

3. Лебедева Н. М. Толерантность в межкультурном диалоге / Н. М. Лебедева, А. Н. Татарко. — М., 2005. — 169 с.

4. Солдатова Г. В. Многоязычие как фактор формирования новой идентичности и культурного интеллекта / Г. В. Солдатова, М. В. Тетерина // Мир психологии. — 2009. — № 3. — С. 34–46.

Р. И. Чанышев, к. пед. н.
(г. Казань)

Антиципация как способ предупреждения национальной агрессии

Системный подход к определению антиципации позволил исследователям выделить ее основные функции: регулятивную, когнитивную, коммуникативную. При этом надо признать, что в деятельности человека практически нет ситуаций, в которых антиципационные способности не играли бы существенной роли. Прогнозы живого существа призваны оптимизировать результаты его действий. Поэтому они адекватны именно тем переменным характеристикам среды, от которых зависит успешность действия [9].

Б. Ф. Ломов и Е. Н. Сурков [6] определяют антиципацию как способность (в самом широком смысле) действовать и принимать те или иные решения с определенным временно-пространственным упреждением в отношении ожидаемых, будущих событий (имеет универсальное значение для всех сторон деятельности человека).

В настоящее время антиципация активно используется как методический прием в работе по развитию речи детей дошкольного возраста, учащихся начальной и средней школы. Поэтому странными выглядят высказывания в некоторых диссертациях о том, что авторам не удается найти теоретических и эмпирических данных, посвященных проблеме связи общего недоразвития речи с особенностями функционирования антиципации. Ведь эта связь была описана еще Н. И. Жинкиным [4; 5] и др.

Выявляя и изучая взаимосвязь между прогностической (антиципационной) компетентностью пациентов, клиническими формами, выраженностью и степенью компенсации личностных расстройств, А. Э. Узелевская сделала выводы о достоверных различиях показателей антиципационной деятельности у лиц с разными клиническими формами личностных расстройств, а также с различной выраженностью и степенью их компенсации [8].

В работе Т. В. Рябовой выявлялся и определялся характер взаимосвязи антиципационной состоятельности с креативностью и чертами личности у психически здоровых и больных шизофренией [7]. В результате

была обнаружена взаимосвязь антиципационной состоятельности с креативностью у психически здоровых лиц, которая выражается в способности предвосхищать поведение, поступки и реакции других в различных ситуациях. В работе доказывается, что у психически здоровых показатели антиципационной состоятельности взаимосвязаны с чертами личности, но, к сожалению, автор не раскрывает особенности этих взаимосвязей [7].

О. Н. Бершанская доказывает, что использование антиципации на уроках способствует повышению активной и осознанной деятельности обучаемых, усилению их субъектной позиции в учебном процессе [1].

А. С. Денисов считает, что достижение профессионального, личностного и социального успеха при реализации управленческих функций зависит от адекватной антиципации руководителем деятельности подчиненных [3].

Исследования, проведенные нами в вузах Татарстана (2012–2014), показывают, что среди студентов становится относительно много людей с националистическими, сепаратистскими или агрессивно религиозными взглядами. Причем эти взгляды носят латентный (скрытный, иногда неосознаваемый) характер. В нашем обществе хорошим оправданием для такого положения дел стало признание права личности на свои взгляды и убеждения. Не претендуя на обсуждение статуса этого права, можно только констатировать очевидную сложность последствий, исходящих от него. К примеру, сложность квалификации положительного или отрицательного влияния такой личности заключается в том, что национальная агрессия у этих педагогов носит латентный характер и так называемый «воспитательный эффект» в средней школе или детском садике у них тоже достигается латентно (скрытно и неосознанно). Рассказывая с лицемерием (скрытым отрицательным отношением к предмету рассказа) о дружбе людей разных национальностей или вероисповеданий, они неосознанно воспитывают у детей неприязнь, вражду, агрессивность по отношению к представителям иной этнической принадлежности. Влияние таких людей (педагогов) на детей опасно для развития демократических и моральных устоев общества, угрожает единству страны и национальной безопасности в целом.

К примеру, в наших экспериментах антиципация усиливает персонификацию (личностное самосозидающее начало) студента в межкультурном диалоге, если в образовательном процессе создавать условия для реализации прежде всего регулятивных компонентов антиципации, то есть за счет специальной организации совместной с преподавателем деятельности предоставлять студентам возможность участвовать в целеполагании, планировании своей деятельности и ее контроле; обеспечивать прогнозирование ими межкультурного содержания, видов и результатов деловой или имитационной игры; при разработке приемов организации структурных этапов игры учитывать взаимосвязь регулятивных, когнитивных и коммуникативных компонентов антиципации. Эта технология направлена не

только на детский сад. Она обращена и к семье, она апеллирует к взаимодействию ребенка и родителей, педагога и родителей, педагога и родительской общественности.

Приведем полученные данные до эксперимента и после (с репрезентативной выборкой 1234 студента, 2009–2013 годы). Среди негативных качеств латентно выраженной национальной агрессии у студентов, владеющих в большей степени татарским (чем русским) языком, проявляются национальная нетерпимость (12 %), национальная неприязнь (14 %), недоверие к людям иной национальности (27 %). Среди положительных качеств на первый план выходят толерантность (32 %), уважение к людям иной национальности (8 %), интерес, любовь к людям другой национальности (13 %). Как видим, студентов с латентно выраженной национальной агрессией (53 %) немного больше, чем студентов (47 %), обладающих толерантностью, уважением, любовью к людям другой национальности.

Ситуация меняется при использовании в образовательном процессе технологии антиципации.

Нетерпимость снижается с 12 до 5 %, неприязнь — с 14 до 7 %, недоверие — с 27 до 12 %; в то же время повышаются показатели по толерантности — с 32 до 37 %, уважению — с 8 до 18 %, интересу к другой культуре — с 13 до 21 %, то есть количество студентов с латентно выраженной национальной агрессией заметно уменьшилось (с 53 до 24 %).

В настоящее время имеется множество исследований в отечественной и зарубежной литературе по теории и практике поликультурного образования. В российской же действительности каждый региональный субъект (Татарстан, Чувашия, Дагестан и др.) имеет в этом смысле свою неповторимую специфику. В разных специфических условиях многие педагоги, обладающие достаточным уровнем межкультурных компетенций, испытывают трудности и относятся к воспитанию положительного межкультурного диалога формально. В то время как поликультурное образование имеет динамичный характер, его движущиеся контуры сложно поддаются фиксации, траектория воспитания постоянно меняется. С этой точки зрения, наш подход позволяет эффективно организовать педагогическую деятельность на основе учета многообразия взглядов, религиозных воззрений, национальных ориентиров всех основных субъектов образовательного процесса [2].

Известно, что профессиональная перспектива, представляющая собой интегральное единство развития ее компонентов (мотивационно-личностный, эмоционально-ориентировочный, регулятивно-волевой, когнитивно-аналитический и профессионально-идентификационный), может быть сформирована у студентов в специально организованных условиях, создающих практико-ориентированную направленность учебного процесса. Поэтому к внешним условиям можно отнести: групповую форму работы, позволяющую «проживать совместно с другими» профес-

сионально значимые ситуации, тем самым облегчая процессы самораскрытия, самоисследования и самопознания; опору на реальный профессиональный опыт, демонстрирующий реальную возможность возникновения тех или иных ситуаций в профессиональной деятельности; создание среды, способствующей личностному раскрытию участников, актуализации их творческого потенциала, посредством включения их в различные виды деятельности; создание ситуаций, предоставляющих участникам возможности самим что-либо обнаружить, открыть, осознать, экспериментировать со своим поведением посредством адекватного принятия различных решений в рамках профессионально-этических принципов и правил; предоставление участникам максимальной обратной связи в их личностных и профессиональных проявлениях. К внутренним условиям относятся: способность к рефлексии, обеспечивающей, во-первых, осознание необходимости в целенаправленных изменениях определенных личностных качеств, во-вторых, осознание происходящих с личностью изменений; готовность участника работать над собой с целью совершенствования в личностном и профессиональном плане; наличие личной активности участника как показателя его включенности в работу; способность привлекать различные мыслительные средства для анализа прототипа профессиональной деятельности и построения образа профессионального будущего; открытость участника новому опыту.

Функция педагога в таких условиях должна заключаться не в обучении, а в сопровождении учебного процесса (в подготовке дидактического материала для работы, в организации различных форм сотрудничества, в активном обсуждении результатов деятельности учащихся через наводящие вопросы, в создании условий для самоконтроля и самооценки). Развитие не должно сводиться к усвоению, оно должно выражаться в появлении психических образований, не заданных напрямую обучением. Подобные новообразования как бы «забегают вперед», за рамки того, чему ребенка обучали. Например, у детей появляются зачатки научного определения понятий, которые не давались в процессе обучения; появляется способность к тонкому детальному наблюдению, к многоаспектному осмыслению явлений, к обобщению получаемых частных впечатлений, причем это проявляется при решении новых задач, которым раньше его не обучали. Такая технология — технология антиципации — способствует успешной реализации принципа перспективности, с которым связано поступательное развитие личности, формирование индивидуальности, развитие самостоятельности, творческой самодеятельности.

Список литературы

1. Бершанская О. Н. Антиципация как средство повышения активной и осознанной деятельности младших школьников на уроках литературного чтения : дис. ... канд. пед. наук / О. Н. Бершанская. — Киров, 2009. — 286 с.

2. Габдулхаков В. Ф. Лингводидактика поликультурного образования / В. Ф. Габдулхаков, В. Н. Хисамова. — М., 2012. — С. 125–158.

3. Денисов А. С. Антиципация деятельности сотрудников как условие достижения профессионального акме руководителя : дис. ... канд. психол. наук / А. С. Денисов. — Иваново, 2005. — 160 с.

4. Жинкин Н. И. Механизмы речи : дис. ... д-ра пед. наук / Н. И. Жинкин. — М., 1959. — 380 с.

5. Жинкин Н. И. Развитие письменной речи учащихся III–VII классов / Н. И. Жинкин // Известия АПН РСФСР. — М., 1956. — Вып. 78. — С. 12–34.

6. Ломов Б. Ф. Антиципация в структуре деятельности / Б. Ф. Ломов, Е. Н. Сурков. — М., 1998. — 158 с.

7. Рябова Т. В. Взаимосвязь антиципационной состоятельности и креативности у психически здоровых и больных шизофренией : дис. ... канд. пед. наук. / Т. В. Рябова. — Казань, 2003. — 109 с.

8. Узелевская А. Э. Взаимосвязь прогностической (антиципационной) компетентности с клиническими формами, выраженностью и степенью компенсации личностных расстройств : автореф. дис. ... канд. пед. наук / А. Э. Узелевская. — Казань, 2002. — 25 с.

9. Фейгенберг И. М. Вероятностное прогнозирование и преднастройка к движениям / И. М. Фейгенберг, В. А. Иванников. — М. : МГУ, 1978. — 112 с.

К. Д. Чермит, д. пед. н., д. биолог. н., профессор,
С. А. Ляушева, д. философ. н., профессор
(г. Майкоп)

Новое измерение этнопедагогики в контексте многоуровневой идентичности

Начиная с 60–70-х годов XX столетия в мировом масштабе наметились процессы, характеризующиеся стремлением народов сохранить свою самобытность, подчеркнуть индивидуальность бытовой культуры и психологического склада, всплеском у многих миллионов людей осознания своей принадлежности к определенному этносу. Одни исследователи называли его временем «взбунтовавшейся этничности», другие — «нового национального возрождения».

К обозначенным выше процессам в конце 90-х годов прошлого столетия добавились и процессы глобализации. Глобализация представляет собой закономерность современного общественного развития. В связи с тем, что каждое проявление глобализации «имеет результатом ослабление связей граждан со своим государством» [2, с. 123–131], в качестве противоположности глобализации выступила регионализация. И, как следствие, как никогда остро становится вопрос о формировании этнокультурной идентичности, с одной стороны, и общегражданской идентичности — с другой.

В каждой культуре как сложной саморазвивающейся системе, говоря словами В. С. Степина, формируются особые информационные структуры-коды, фиксирующие важные для целостности системы особенности ее взаимодействия со средой («опыт» предшествующих взаимодействий). Эти информационные структуры-коды определяют способы воспроизводимости системы как целого. Такими информационными структурами в культуре являются ее базисные ценности и смыслы, которые формируют человека.

В основе успешного сосуществования и взаимодействия разных видов идентичностей лежат духовные ценности, формирующие в общественном сознании россиян чувство принадлежности к единому российскому государству, то есть общегражданскую, российскую идентичность. Это важно как для всей России, так и для ее южного региона, поскольку интеграция этнической, региональной, национальной идентичностей выступает фактором обеспечения стабильности в регионе. Такая интеграция возможна только при функционировании эффективных механизмов этнокультурного взаимодействия.

Этнокультурное взаимодействие на конкретной территории подвергается нравственной и культурной интервенции через СМИ, Интернет, через появление на территории новой для этнокультурной системы ситуации. В частности, появление большого количества людей — носителей другой культуры (беженцы, трудовые эмигранты и др.), вызывающее необходимость адаптации этнокультурного взаимодействия. Следует отметить, что устойчивое этнокультурное взаимодействие формирует поликультурную монолитную региональную систему, этнокультурное взаимодействие выступает как региональный плавильный котел культуры. Эта поликультурная монолитная региональная система гасит за счет своей устойчивости воздействие внешних разрушающих факторов за счет сохранения традиций, обычаев, мировоззренческих взглядов, адаптированных к поликультурному взаимодействию.

Чем дольше взаимодействуют этнокультуры в «поликультурном монолите», тем устойчивее система, тем мощнее ее «самовосстанавливающийся» потенциал, следовательно, большим воспитательным ресурсом она обладает.

В этой связи актуализируется вопрос о воспитательном потенциале этнопедагогики, которая за последние десятилетия значительно потеряла свои позиции в результате воздействия указанных процессов. А ведь этот потенциал не реализован до конца как для этнокультурного развития каждого конкретного этноса, так и для межкультурного развития и межкультурных отношений в пространстве российского общества.

Так сложилось, что в воспитательной парадигме этнопедагогики большое значение имеет осмысление традиции. Этнические системы регулирования отношений между членами того или иного этноса, как

правило, складывались веками, закрепляя в этических кодексах нормы, поведенческие образцы и обычаи, передававшиеся из поколения в поколение и терявшие постепенно свою смысловую нагрузку. Каждое последующее поколение формировало свое ценностно-нормативное поле, исходя из того, каким оно было у поколения предыдущего, не особенно задумываясь о значении той или иной нормы, но выполняя ее потому, что «так должно быть».

По выражению Э. Гидденса, традиции существуют и живут «традиционным способом»: признаются само собой разумеющимися, сохраняют активность на протяжении жизни поколений. Так было и есть в домодернизированных обществах. В век модернизации традиционное — изолированное и контекстуальное — существование наблюдается все реже [3].

Инновация, чаще понимаемая как новшество, нововведение технологического, научно-технического характера, требует социокультурной интерпретации. Это специфический механизм формирования новых моделей, паттернов поведения, технологий, которые становятся предпосылками обновления общества и культуры.

Современная социокультурная ситуация в России в последние годы обусловила переосмысление ценностей, формирование на их основе новых образовательных парадигм, возрождение и появление новых моделей образовательных учреждений. В контексте цивилизационной ориентации и глобализации обеспечено изменение образовательной парадигмы со знаниевой на культурологическую и интеграция в мировую культуру.

Формирование новых моделей, на наш взгляд, не должно полностью привести к размыванию этнокультур, поскольку в них содержится достаточно рациональное ядро, которое можно и нужно, при соответствующей интерпретации, применять и сегодня для воспитания личности, обладающей многоуровневой идентичностью, являющейся полноценным гражданином, умеющей выстраивать здоровые межкоммуникационные, межкультурные отношения. Для этого надо перейти от эмоционального восприятия ценностных, воспитательных, педагогических установок этноса к когнитивному восприятию через выяснение их смысла и рационального содержания.

В этнических культурах содержится достаточный потенциал для укрепления этнической идентичности, при этом в них содержится также достаточно оснований для формирования и развития общегражданской, российской идентичности. Однако, для того чтобы этот потенциал выявить, надо кардинально изменить отношение к моделям этнопедагогического воспитания.

Говоря о возможностях этнопедагогического образования для формирования этнокультурной и гражданской идентичности современной молодежи, стоит обратить внимание и на такой аспект. На формирование этнической, гражданской, российской идентичности большое влияние могут

оказывать и оказывают религиозные ценности, которые апологетами религий часто выдаются за единственную духовно-мировоззренческую систему, способную должным образом сформировать морально-нравственные ценности личности.

В наше время многие исследователи все чаще задаются вопросом о соотношении этнорелигиозных и этнокультурных ценностей. В какой момент и при каких условиях религиозная идентичность начинает доминировать над этнической? Возможно ли в одной общности одновременное осознание этнической и религиозной идентичности? Если оценивать религиозную и этническую идентичности с мировоззренческих позиций, то функции, ими выполняемые, будут во многом схожи. Этническое мировоззрение анализируется как система «...ведущих мотивов, характеризующих внутреннюю позицию субъекта, его отношение к этносоциальному взаимодействию с позиции этнических ценностей...» [1, с. 134]. Мировоззрение как феномен духовной жизни включает в себя еще и систему норм нравственности, идеалов, убеждений, исходя из конкретных культурно-исторических условий развития общности. Взаимодействие этнических и религиозных воззрений и систем ценностей приводит к преобразованию системы миропонимания и мироощущения народа. Например, когда взаимодействуют культуры со схожими системами ценностей, это приводит к их бесконфликтному сосуществованию. Религиозное как ценностно-универсальное только задает трансцендентное измерение этническим ценностям, оживляя в этничности первичную онтологию и придавая ей при всем этом направленность на максимальную реальность. Вследствие этого создается ситуация, когда в пределах социальной идентичности ее субуровни с одними и теми же ценностями при взаимодействии нивелируют идентичность. В то время как взаимодействие носителей разных систем ценностей порождает пространство их сопоставления, а это, в свою очередь, может породить конфликт.

При этом остается вопрос: производны ли этнические нравственные ценности в своем происхождении от религии и зависимы ли они в своем существовании от религиозных ценностей в такой степени, что рассуждения о них вне религиозного контекста не продуктивны? Разобраться в этом, наряду с известными концепциями взаимодействия этнического и религиозного, также может помочь этнопедагогика, рассматривающая этнические морально-нравственные системы развитых культур в качестве самостоятельных объектов этнического воспитания, имеющих мощный пласт общечеловеческих ценностей.

Эти и другие аспекты этнопедагогического потенциала в формировании этнической, гражданской, национальной (или, в данном контексте, российской) идентичностей могут и должны стать предметом серьезных научных исследований в ближайшее время.

Список литературы

1. Хотинец В. Ю. Этническое самосознание. Библиотека социальной психологии / В. Ю. Хотинец. — СПб. : Алетейя, 2000. — С. 134.
2. Шумилов М. М. Концептуальные основы глобализации / М. М. Шумилов // Многоликая Европа: пути развития. — М., 2002. — С. 123–131.
3. Giddens A. The Director's Lecture. Runaway World: The Peith Lectures revizited : Lecture 3. — 1999. — 24 Nov. — Access mode: http://www.bbc.co.uk/radio4/reith1999/lecture3.shtml (дата обращения: 10.10.2015).

Н. Н. Ширкова, аспирантка
(г. Москва)

Особенности этнокультурного взаимодействия иностранных студентов в высшей школе Российской Федерации[1]

В современных условиях интеграции культур государство ориентирует российские университеты не только на профессиональную подготовку специалистов, но и на развитие культуры личности, готовой к самостоятельной деятельности в новой социокультурной среде, к активному взаимодействию с представителями других культур. Этнокультурная коммуникация представляет собой процесс взаимодействия представителей различных человеческих культур. Считается, что данное понятие было введено в 1950-х годах американским культурным антропологом Эдвардом Т. Холлом [4].

Мы можем отметить два важных атрибута этнокультурного взаимодействия: во-первых, сила и объем связей со временем увеличивается. Проведенное нами исследование подтвердило это; например, студенты 3–4-х курсов бакалавриата чаще участвуют в разнообразных мероприятиях и имеют больше друзей, нежели студенты 1–2-х курсов. Во-вторых, качество общения действительно имеет значение для процесса адаптации в иной среде. Однако появление контакта или взаимодействия не самое главное; стоит больше обращать внимания на то, что происходит во время этих контактов и каким именно образом реализуется это взаимодействие. Мы обнаружили, что больше 55 % иностранных студентов на первых порах своей адаптации не поддерживают тесных контактов ни с соотечественниками, ни с другими иностранными студентами; 34 % студентов пожаловались, что им трудно понять русских студентов, и сообщили о разоча-

[1] 1) Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ, грант 16-36-00022 «Этнокультурные ценности личности в условиях вызовов современного общества».

2) Работа выполнена при грантовой поддержке по инициативным проектам подразделений в РУДН, проект «Этнокультурные ценности и мотивационные установки студентов международноориентированного вуза», инициативная тема 051316-0-000.

ровании. В целом, можно описать межкультурную коммуникацию между студентами как взаимоотношения по типу *hi-bye*, что обозначает степень общения, равную уровню приветствия. 83 % опрошенных нами студентов подтвердили данное предположение, однако 70 % иностранных студентов согласились, что российские студенты достаточно дружелюбны и открыты по отношению к ним. Несмотря на это, было отмечено, что иностранные студенты прибегают к межкультурной коммуникации чаще всего для изучения языка и обучения культуре страны, а не для реализации интерактивной функции общения [1]. Около 4/5 от опрошенных нами иностранных студентов имеют недостаточный или плохой контакт со своими российскими коллегами и преподавателями в университете, из-за чего они испытывают большие трудности в адаптации и в обучении. Более трети (32,05 %) иностранных студентов считают общение с российскими студентами «плохим» (17,15 %), «очень плохим» (7,45 %), отмечают стадию «без контакта» (7,45 %). Тем не менее более половины студентов считают общение со студентами других национальностей (57,14 %) «стабильным». Хорошие языковые навыки уменьшают культурное расстояние между иностранными студентами, облегчают процесс взаимодействия. Первой причиной, тормозящей процесс установления межкультурных связей, является мотивация иностранных студентов. Мотивация для обучения за границей может быть инструментальной, а не интегративной. Под инструментальной мотивацией мы подразумеваем получение знаний, обучение по обмену, получение ученой степени, перспективы трудоустройства. В отличие от тех, кто имеет интегративную цель, включающую желание получения опыта изучения иностранной культуры или изучение иностранного языка, данная группа студентов мало заинтересована в дальнейшем общении с местными студентами. Кроме того, российским студентам также не хватает мотивации. Опрос показал, что они не осознали преимущества межкультурного контакта с иностранными студентами, а также продемонстрировали малую заинтересованность в общении с ними. Также мы должны учитывать такие особенности, как тревогу, неопределенность и беспокойство в межличностном общении [5]. Когда люди начинают взаимодействие, которое нарушает их внутренний покой и привычную систему, они испытывают дисбаланс и тревогу. Чтобы предотвратить это, некоторые иностранные студенты вынуждены избегать общения в принимающей стране. Есть и еще одна важная причина, по которой некоторые студенты остаются изолированными: они боятся вызвать зависть среди своих этнических друзей по причине тесного взаимодействия с другой нацией. Ревность показывает парадоксальный феномен: иностранцы восхищаются теми, кто в состоянии установить хорошие отношения с местными студентами, но их слабая мотивация отталкивает их от подобного же взаимодействия. Чтобы справиться со стрессом и разочарованием, члены национальной общины оказывают давление на тех, кто предал их и наладил тесный

контакт с другой этногруппой [3]. Мы пришли к выводу, что национальная дружба обеспечивает иностранным студентам: (1) знакомую структуру в новом поликультурном мире, (2) взаимное уважение и одобрение, (3) подходящих партнеров для брака и (или) замену родителей в сложных ситуациях, (4) освобождение от стрессов адаптации. Из-за чувства неуверенности и ощущения своей культурной самобытности иностранные студенты склонны поддерживать свою национальную и культурную идентичность. Однако предыдущие научные исследования поддержали позитивные отношения между межкультурной связью и процессом адаптации иностранных студентов в принимающей стране. Иностранные студенты получают выгоду от межкультурного общения по таким показателям, как лучшая успеваемость, адекватная мотивация, широкий спектр использования предоставляемых услуг, ощущение меньшего отчуждения, развитое чувство идентичности, улучшенное владение русским языком, большее удовлетворение от процесса обучения [2].

Бохнер, Маклеод и Лин предложили функциональную модель развития этнокультурного взаимодействия иностранных студентов с точки зрения социальной психологии. Они согласны, что иностранные студенты относятся к трем социальным сетям: монокультура как первичная сеть, бикультурная как вторичная сеть и мультикультурная как третичная сеть.

Монокультурная сеть. Бохнер предположил, что иностранные студенты склонны заводить друзей из той же культуры, как и они сами [7]. Во-первых, национальные друзья обеспечивают защитную функцию и обеспечивают иностранным студентам психологическую безопасность, самоуважение и чувство принадлежности. Национальные друзья или родная этническая группа в стране пребывания играют роль «покровителя». Маклеод и Лин описали, что общение с местными студентами основывается на академических ресурсах и изучении шаблонов поведения в той или иной стране [7]. В мультикультурной среде иностранные студенты также часто взаимодействуют со студентами из других стран. Тем не менее Бохнер и его коллеги выявили, что мотивация для формирования мультикультурных связей, как правило, довольно слабая [7]. На данном этапе подавляющее большинство исследователей в рамках межкультурной коммуникации между иностранными и принимающими студентами рассматривают национальную дружбу в качестве отрицательного влияния на адаптацию в долгосрочной перспективе [6]. Однако стоит учитывать, что иностранные студенты, которые в основном общаются с российскими студентами или вне своей этнической группы, вероятно, испытывают более сильный стресс адаптации, в то время как те, кто держит тесный контакт или больше времени проводит с родными людьми, быстрее достигают уверенности в себе, испытывают чувство удовлетворенности.

На основе полученных результатов мы можем сделать вывод, что студенты, которые имеют интегративную цель обучения, более заинтересова-

ны в дальнейшем общении с местными студентами. Также стоит отметить, что эффективное и развитое этнокультурное взаимодействие является ключом к успешной адаптации в новой культуре.

Список литературы

1. Елизарова Г. В. Культура и обучение иностранным языкам / Г. В. Елизарова. — СПб. : КАРО, 2005. — 352 с.
2. Миролюбов А. А. Культуроведческая направленность в обучении иностранным языкам / А. А. Миролюбов // Иностранные языки в школе. — 1997. — № 4. — С. 17.
3. Носкова Н. П. Развитие языковой личности в аспекте поликультурного образования в техническом университете: Языковые и культурные контакты различных народов / Н. П. Носкова // Сб. материалов / под ред. А. П. Тимониной. Ч. 1. — Пенза, 2001.
4. Садохин А. П. Введение в межкультурную коммуникацию : учеб. пособие / А. П. Садохин. — М. : Омега-Л, 2009. — 189 с.
5. Самореализация молодежи в социуме. Достижения. Проблемы. Перспективы / под ред. Е. И. Тихомировой. — Самара : АсГард, 2009. — 528 с.
6. Тер-Минасова С. Г. Языки и культуры: борьба за мировое господство или мирное сосуществование? / С. Г. Тер-Минасова // Проблемы филологии и межкультурной коммуникации на современном этапе : материалы междунар. науч.-практич. конф. Т. 1. — Якутск : Изд-во Якутского ун-та, 2008. — С. 3–11.
7. Furnham A. and Bochner B. Social difficulty in a foreign culture: An empirical analysis of cultural shock. Culture in contact: Studies in cross-cultural interaction. — N. Y. : Pergamon Press, 1982. — P. 161–198.

ИДЕИ Л. С. ВЫГОТСКОГО И СОВРЕМЕННАЯ ДЕФЕКТОЛОГИЯ

Н. В. Бабкина, к. психол. н., доцент
(г. Москва)

Традиции отечественной научной школы дефектологии и образование детей с задержкой психического развития

Реформирование системы образования детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), осуществляемое в нашей стране на протяжении последних двух десятилетий, направлено на создание оптимальных условий для их воспитания, обучения, социализации в целом. При этом доминирующим является курс на интегрированное и инклюзивное образование, предполагающий поиск рациональных путей и эффективных форм совместного обучения детей с нарушениями психофизического развития с нормально развивающимися сверстниками. К сожалению, стремительность модернизации и оптимизации системы образования в силу объективных и субъективных причин зачастую приводит к игнорированию уникального опыта, накопленного дефектологической наукой. В этой связи представляется полезным вспомнить некоторые основополагающие позиции отечественной научной школы коррекционной педагогики и специальной психологии, базирующиеся на идеях культурно-исторической теории Л. С. Выготского, и рассмотреть их применительно к детям с задержкой психического развития (ЗПР).

Прежде всего следует упомянуть представление о развитии ребенка как о «врастании в культуру». Новые приоритеты в целях образования детей с ОВЗ — «введение в культуру ребенка, по разным причинам выпадающего из образовательного пространства» — зафиксированы в Концепции специального федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС), разработанной в Институте коррекционной педагогики Российской академии образования [3]. Л. С. Выготский утверждал, что дети с любыми нарушениями развития испытывают трудности взаимодействия с окружающим миром, прежде всего — с окружающими людьми. Следует отметить, что у детей без отклонений в развитии необходимые социальные представления, умения и навыки естественным образом складываются в

процессе семейного воспитания, но ребенку с задержкой развития (даже легко выраженной и при благоприятных семейных условиях) для формирования жизненных компетенций требуется систематическая психолого-педагогическая помощь. Поэтому работа по формированию у детей с ЗПР жизненных компетенций должна *включаться в содержание образования* [6] и осуществляться не только на специальных коррекционных занятиях, она должна пронизывать весь учебно-воспитательный процесс, всю урочную и внеурочную деятельность. Результаты этой работы должны стать предметом специальной оценки, не менее важной, чем оценка академических знаний ребенка.

Говоря словами Л. С. Выготского, «особый» ребенок нуждается в обучении, которое ведет за собой развитие. Значительный диапазон выраженности нарушений — от состояний, приближающихся к уровню возрастной нормы, до состояний, требующих отграничения от умственной отсталости, — обусловливает необходимость дифференцированного подхода к определению условий обучения, соответствующих возможностям и потребностям разных групп школьников с ЗПР, и преодоления существующих на практике ограничений в получении специальной помощи детьми с ЗПР, включенными в общий образовательный поток. ФГОС начального общего образования обучающихся с ОВЗ [7], вступающий в силу 01.09.2016, предусматривает для школьников с ЗПР два варианта стандарта.

Первый вариант (инклюзивное образование) адресован детям с ЗПР, достигшим к моменту поступления в школу уровня развития, близкого к возрастной норме, то есть ученикам с *легкой задержкой психического развития*, в структуре которой на первый план выступают трудности произвольной регуляции, проявляющиеся в условиях деятельности и организованного поведения, и признаки общей социально-эмоциональной незрелости. Обязательной является систематическая специальная помощь — создание адекватных условий для реализации особых образовательных потребностей, помощь в формировании полноценной жизненной компетенции. В содержание обучения вводятся специальные дополнительные разделы, предусматривается использование специальных методов, приемов и средств обучения (в том числе компьютерных технологий), обеспечивающих реализацию «обходных путей» обучения.

Второй вариант стандарта адресован учащимся с *умеренной задержкой психического развития,* имеющей отчетливую органическую окрашенность. Они характеризуются неравномерным по структуре уровнем интеллектуальных достижений, сниженной умственной работоспособностью, негрубыми аффективно-поведенческими расстройствами, нередко затрудняющими усвоение школьных норм и адаптацию к школе в целом. Развитие этих детей отстает от возрастной нормы, но есть перспектива сближения с ней в специальных условиях обучения.

Оптимальный вариант обучения для них — это общеобразовательные коррекционные школы и классы VII вида, а также смешанные классы. Однако часть таких учащихся неизбежно (по разным причинам) попадает в массовые классы, и в этом случае для них необходимо создавать такие условия обучения, в которых уже на самых ранних его этапах могут быть удовлетворены их особые образовательные потребности. Тогда по крайней мере для части таких школьников инклюзивная среда станет средой развивающей, то есть соответствующей целям и задачам общего начального образования.

Продолжая тему выбора варианта образовательного стандарта, следует сказать о более выраженном виде психического дизонтогенеза, к которому относится так называемая пограничная интеллектуальная недостаточность (ПИН), занимающая промежуточное положение между выраженной ЗПР и легкой умственной отсталостью. Реальный образовательный потенциал детей, включаемых в категорию ПИН, может различаться, и определить его достоверно можно лишь в условиях специально организованного обучения, учитывающего особые образовательные потребности таких школьников. В Проекте специального федерального государственного образовательного стандарта [6] для таких детей предлагалось ввести третий вариант стандарта, однако это предложение не было поддержано, и вопрос о подходящем для них образовательном маршруте также остался открытым. В сложившейся ситуации этим детям может быть рекомендовано *пробное обучение* по второму варианту стандарта. Безусловно, какой-то части школьников после первого года обучения придется рекомендовать перевод на ФГОС для обучающихся с умственной отсталостью. Другой части детей, обладающей более высоким потенциалом развития, может быть рекомендовано продолжение начатого обучения по второму варианту стандарта для обучающихся с ЗПР [5]. Это соответствует и традициям отечественной научной школы дефектологии: при выборе образовательного маршрута в спорных ситуациях специалистам следует ориентироваться на потенциальные возможности ребенка и предлагать ему более сложную образовательную среду.

В работе Л. С. Выготского «Диагностика развития и педологическая клиника трудного детства» [2] сформулированы идеи, ставшие методологической основой психологической диагностики. Особую важность имеет положение о том, что диагностическая работа должна быть направлена на раскрытие структурного аспекта симптомокомплекса трудного развития, а окончательными результатами этой работы являются диагноз, содержащий в себе прогноз развития, и «педагогическое или лечебно-педагогическое назначение». Этот подход нашел отражение и развитие в исследованиях сотрудников Института коррекционной педагогики РАО Е. Л. Гончаровой, О. И. Кукушкиной, О. С. Никольской, Н. Д. Шматко:

обосновано утверждение о том, что практика инклюзивного и специального образования должна ориентироваться на развитие ребенка, а не на его клинический диагноз. Показано, что уровень психического развития поступающего в школу ребенка с ЗПР зависит не только от диагноза, но и от качества раннего и дошкольного воспитания и обучения [1]. В этой связи особое значение приобретает концепция И. А. Коробейникова [4] о функциональном диагнозе как основе прогноза и комплексной коррекции детей с отклонениями в развитии. Наряду с решением традиционных задач специальной образовательной практики — клинико-психологической дифференциации сходных, но не идентичных нарушений развития, выбора образовательного маршрута, рекомендаций по содержанию коррекционной помощи ребенку, — комплексная междисциплинарная диагностика призвана решать и новые задачи, связанные с профилактикой и коррекцией школьной дезадаптации, обеспечением интегрированного обучения и воспитания детей с ОВЗ.

Принципы, традиционные для отечественной научной школы дефектологии, должны стать методологической основой совершенствования практики образования детей с ЗПР, а также подготовки специалистов — воспитателей, учителей, психологов, — которые в условиях сближения общего и специального образования нуждаются в приобретении дополнительных знаний и в научно-методическом обеспечении своей деятельности.

Список литературы

1. Бабкина Н. В. Оценка готовности к школьному обучению детей с задержкой психического развития / Н. В. Бабкина. — М. : Школьная Книга, 2015.

2. Выготский Л. С. Диагностика развития и педагогическая клиника трудного детства детства / Л. С. Выготский // Собр. соч. : в 6 т. Т. 5. — М. : Педагогика, 1983. — С. 257–321.

3. Концепция Специального федерального государственного образовательного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья / Н. Н. Малофеев, О. И. Кукушкина, О. С. Никольская, Е. Л. Гончарова. — М. : Просвещение, 2013.

4. Коробейников И. А. Нарушения развития и социальная адаптация / И. А. Коробейников. — М. : ПЕР СЭ, 2002.

5. Коробейников И. А. От вариантов развития детей с ЗПР к образовательным маршрутам / И. А. Коробейников, Н. В. Бабкина // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. — 2016. — № 1. — С. 20–23.

6. Специальный федеральный государственный образовательный стандарт начального образования детей с задержкой психического развития: проект / И. А. Коробейников, Е. Л. Инденбаум, Н. В. Бабкина. — М. : Просвещение, 2013.

7. ФГОС начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Утв. приказом Минобрнауки России от 19 дек. 2014 г. № 1598.

А. Н. Гамаюнова, к. пед. н., доцент
(г. Саранск)

Подготовка будущих педагогов к осуществлению воспитания в условиях инклюзивного образования

Происходящие в стране в последние десятилетия изменения политического, экономического, социального характера обусловили изменение принципов образовательной политики, утвердили в российской педагогической науке и практике идеи гуманистического воспитания, среди которых ведущей является развитие личности. Федеральный закон РФ «Об образовании в Российской Федерации» (2012) определяет воспитание как «деятельность, направленную на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающегося на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства» (статья 2 пункт 2) [1].

С сентября 2016 года в образовательную практику впервые будет введен Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). В нем отмечено, что общекультурное и личностное развитие обучающегося с ОВЗ составляет цель и основной результат получения начального общего образования [3]. Одним из путей, способствующему более успешному включению детей с ОВЗ в жизнь общества, является инклюзивное образование – обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей. Среди ученых, чьи теоретические идеи и практические исследования заложили основы инклюзивного образования в России, необходимо отметить Н. М. Борзинец, А. Д. Вильшанскую, Е. А. Екжанову, В. З. Кантора, Н. Н. Малофеева, Н. М. Назарову, М. М. Семаго, Н. Я. Семаго, Л. М. Шипицыну, Н. Д. Шматко, Е. В. Ушакову и др.

В ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» осуществляется подготовка бакалавров по направлению 44.03.02 — Психолого-педагогическое образование (профиль «Психология и педагогика инклюзивного образования») [2]. В учебный план данного направления в базовую часть включена дисциплина «Теория обучения и воспитания. История педагогики и образования», в рамках которой раскрываются закономерности и принципы воспитания, особенности педагогического взаимодействия в воспитании, функции и основные направления деятельности классного руководителя и др.

Категория детей с ОВЗ многообразна, в нее входят дети с разными нарушениями развития: нарушениями слуха, зрения, речи, опорно-двигательного

аппарата, интеллекта, с выраженными расстройствами эмоционально-волевой сферы, включая ранний детский аутизм; с задержкой и комплексными нарушениями развития. В целях подготовки студентов к организации воспитания разных категорий детей в вариативную часть учебного плана кафедрой специальной педагогики и медицинских основ дефектологии включены дисциплины «Обучение и воспитание детей с нарушениями интеллектуального развития», «Обучение и воспитание детей с сенсорными нарушениями», «Обучение и воспитание детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата», «Обучение и воспитание детей с расстройствами эмоционально-волевой сферы и поведения», «Технологии конструирования индивидуальной образовательной траектории в инклюзивном образовании». Кроме того, в блок дисциплин по выбору входят дисциплины «Организация досуговой деятельности в инклюзивном образовании», «Воспитательная работа с дошкольниками в условиях инклюзивного образования», «Воспитательная работа со школьниками в условиях инклюзивного образования», «Организация работы психолого-медико-педагогической комиссии и психолого-медико-педагогического консилиума в образовательной организации», разработанные преподавателями кафедры.

Все дисциплины ставят целью формирование профессиональной компетентности бакалавра инклюзивного образования. Она заключается в его готовности к воспитанию, обучению, развитию, социальной адаптации и интеграции детей с ОВЗ, а также к оказанию помощи семьям, их воспитывающим.

В качестве основополагающей идеи в современном процессе социокультурного включения и адаптации лиц с ОВЗ принимается идея независимого образа жизни, когда человек сам определяет свой образ жизни, а общество и государство принимает их, оказывает необходимую помощь. Эта идея отражена в предложенных программах обучения и воспитания детей с ОВЗ разных категорий.

При построении программ учитывались такие подходы, как личностно ориентированный, деятельностный, культурологический, аксиологический, гуманитарный и региональный. Будущий педагог в начале обучения в вузе должен усвоить, что процесс воспитания в системе специального образования проходит в осложненных условиях, необходимо обеспечивать удовлетворение особых потребностей в воспитании относительно каждой категории лиц с отклонениями в развитии, формировать отсутствующие по причине первичного или последующих отклонений в развитии коммуникативные, поведенческие и другие навыки, личностные качества. Воспитание нераздельно связано со специальным обучением, коррекционной работой, присутствует во всех элементах жизнедеятельности ребенка в течение всего обучения.

В последние десятилетия усилиями ученых и практиков разрабатывается особая модель поддержки и помощи ребенку в учебно-воспитательном

процессе — психолого-педагогическое сопровождение детей с ОВЗ в условиях инклюзивного образования. Это целенаправленная организованная система деятельности психологов, педагогов, дефектологов, социальных педагогов и др. (команда сопровождения) по обеспечению оптимальных условий жизнедеятельности для детей в соответствии с их возрастными, индивидуальными особенностями, уровнем актуального развития, состоянием соматического и психического здоровья.

Цель психолого-педагогического сопровождения — помочь детям с ОВЗ найти свое место в жизни, стать не только объектом внимания, но и занять активную жизненную позицию, сформировать и укрепить определенные навыки здоровой жизнедеятельности. Направления деятельности специалистов группы сопровождения разнообразны: профилактика, диагностика (индивидуальная, групповая), консультирование, коррекционно-развивающая работа, психологическое и психологическое просвещение.

В ходе изучения дисциплин учебного плана по профилю «Педагогика и психология инклюзивного образования» студенты знакомятся с современными концепциями воспитания, положенными в основу формирования содержания воспитания школьников с ОВЗ, основными направлениями воспитательной работы, реализуемыми с детьми, имеющими ограниченные возможности, особенностями применения методов, форм воспитания детей с ОВЗ, управления коррекционно-воспитательным процессом, формирования личности, обеспечения положительного психологического статуса каждому воспитаннику. Освоение организации учебно-воспитательного процесса в условиях интеграции с использованием технологии психолого-педагогического сопровождения позволит объединить все направления деятельности педагогов образовательной организации в стройную систему создания условий успешного функционирования участников единого образовательного пространства. В данной статье мы попытались рассмотреть некоторые аспекты подготовки студента к психолого-педагогическому сопровождению детей с ОВЗ на основе одной из активных форм обучения — проектной деятельности.

Студенты должны освоить основы проектирования индивидуального маршрута обучающегося с учетом его психофизических особенностей, индивидуальной коррекционно-образовательной программы учащегося той или иной категории на основе психолого-педагогического представления на учащегося, уметь разработать методические рекомендации для родителей детей с ОВЗ по проблеме развития ребенка и др. Разработать проект «Взаимодействие специалистов образовательной организации с семьями обучающихся», программы взаимодействия психолога и педагога при проведении воспитательного мероприятия в интегрированном классе (класс и мероприятие по выбору). Смоделировать основные направления деятельности классного руководителя образовательной организации по включению нового ученика в коллектив учащихся 5-го класса. Указать методы и техноло-

гии деятельности классного руководителя в процессе целеполагания, диагностики, прогнозирования, проектирования, конструирования, коррекции, коммуникации и организации. Критериями оценки проекта являются: соответствие содержания теме; полнота, последовательность, логичность раскрытия темы проекта, ее научная обоснованность; качество представления материалов проекта. При защите проекта оценивается уровень владения материалом; культура речи, эмоциональность, грамотность; уверенность и доказательность аргументации своей точки зрения; эстетика оформления материалов презентации; полнота, глубина ответов на вопросы.

Помогает проектной деятельности освоение метода кейсов — метода ситуаций, приближающих бакалавра к реальной производственной ситуации, ролевые и деловые игры (моделирование ситуации общения специалистов психолого-педагогического сопровождения, подготовку и проведение реальных мероприятий для детей, имеющих нарушения развития).

Список литературы

1. Об образовании в Российской Федерации: федер. закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 02.03.2016) [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://base.garant.ru/70291362/ (дата обращения: 19.03.2016).

2. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование (уровень «бакалавриат»)» [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/440302.pdf (дата обращения: 19.03.2016).

3. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://минобрнауки.рф/документы/5132 (дата обращения: 19.03.2016).

И. Д. Емельянова, к. пед. н., доцент
(г. Елец)

Воспитание толерантности в условиях инклюзивной группы ДОО

В настоящее время, к сожалению, увеличивается количество детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и обнаруживается тенденция к его дальнейшему росту. Отношение общества к лицам с ОВЗ в нашей стране неоднозначно. Главный барьер в этом — неготовность быть толерантными к людям с особенностями психофизического развития и, как следствие, невозможность воспринимать их как личностей, равноправных членов общества.

В последнее время актуальным является процесс инклюзии — включение детей с ОВЗ в разные виды деятельности совместно со здоровыми

сверстниками. Инклюзия исключает любую дискриминацию и обеспечивает равное отношение ко всем людям.

Изучение практического опыта европейских стран позволяет выделить группы лиц, имеющих отношение к процессу инклюзии: представители этнических меньшинств, ВИЧ-инфицированные, трудовые мигранты, одаренные личности и др. Применительно к современным российским реалиям инклюзивный подход фокусируется главным образом на проблеме обеспечения доступности и качества образования для лиц с ОВЗ.

Новый Федеральный закон «Об образовании в РФ» от 29.12.2012 № 273-ФЗ трактует инклюзивное образование в соответствии с мировым трендом как «обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей» [4]. В целом инклюзивное образование понимается как специфическая форма организации образовательного процесса, в котором каждый обучаемый независимо от индивидуальных особенностей воспринимается таким, какой есть.

Среди основных направлений методологии развития инклюзивного образования выделяются:

— подготовка общества к принятию статуса равноправия детей независимо от их особенностей;

— более широкое освещение целей, задач и содержания инклюзивного образования в средствах массовой информации и на веб-сайтах образовательных учреждений;

— поддержка развития потенциала каждого ребенка;

— удовлетворение образовательных интересов и потребностей всех категорий детей;

— использование информационных технологий и развитие дистанционного образования для обеспечения равного доступа каждого к получению качественного образования;

— подготовка педагогических кадров к работе в условиях инклюзивного образования [5, с. 70].

Отечественной наукой разрабатываются различные модели включения детей с ОВЗ в среду нормально развивающихся сверстников. Однако внедрение любой модели предполагает по отношению к ребенку с ограниченными возможностями здоровья следующие направления деятельности:

— развитие имеющихся способностей;

— компенсация особых потребностей;

— создание системы поддержки;

— функциональный подход к включению и обучению;

— участие родителей в лечении и обучении их детей [6, с. 53].

Как уже говорилось выше, смысл современного понятия «инклюзивное образование» состоит в идее совместного обучения здоровых детей и

их сверстников с ОВЗ. Важным условием успешной инклюзии является, с одной стороны, готовность педагогического сообщества к психологическому принятию детей с особенностями психофизического развития, с другой — толерантность особого рода, которая может быть достигнута лишь планомерной системой нравственного воспитания подрастающего поколения. Такая система может быть реализована современным педагогом, обладающим широким спектром образованности.

Чтобы совместное обучение и воспитание понималось и принималось всеми участниками образовательного процесса, необходимо разделять его идеи и принципы и осознавать, что оно направлено на общее благо.

Толерантность (лат. *tolerantia*) означает терпение. Понятие «толерантность» формировалось в зависимости от того, как менялось само общество. Понимание толерантности в современном мире также неоднозначно в разных культурах и зависит от исторического опыта народа. Согласно определению, данному в Декларации принципов толерантности, терпимость (толерантность) означает уважение, принятие и правильное понимание богатого многообразия культур нашего мира, форм самовыражения и способов проявлений человеческой индивидуальности. Толерантность не означает только признание факта существования «другого». Толерантность означает возможность «другого» чувствовать себя комфортно в любом принимающем обществе. По отношению к лицам с ОВЗ — это не только признание их равенства на основе принципов прав человека, но и создание комфортной среды для существования людей с альтернативными потребностями [3, с. 62–63].

Термин «толерантность» А. Г. Асмолов определяет через три пересекающихся значения:

— устойчивость, выносливость;

— терпимость;

— допуск, допустимое отклонение [1].

В научной литературе толерантность рассматривается как признание и уважение равенства, отказ от доминирования и насилия, признание многомерности и многообразия человеческой культуры, норм, верований и отказ от сведения многообразия к единообразию или к преобладанию какой-то одной точки зрения и позиции [2].

Проблема развития личности детей старшего дошкольного возраста подробно изучалась многими исследователями (Л. С. Выготский, Л. И. Божович, М. И. Лисина, Д. Б. Эльконин и др.). Вместе с тем в литературе практически не освещается вопрос воспитания толерантности у дошкольников. Безусловно, его решение имеет высокую общественную значимость, так как обусловлено социальными потребностями общества. Формирование взаимоотношений на этапе дошкольного детства позволяет в инклюзивной группе дошкольной образовательной организации (ДОО)

регулировать процессы адаптации и социализации детей с ограниченными возможностями здоровья, делать их наиболее успешными в условиях толерантности.

Говоря об инклюзивной среде ДОО, мы предполагаем оптимальные условия для комфортного пребывания как ребенка с ОВЗ, так и детского коллектива всей группы, который обретает целостность через эффективное общение сторон и налаживание контактов.

Наиболее приемлемыми являются следующие модели отношений:

а) социального характера:

— развитие самостоятельности через предоставление помощи;

— обогащение коммуникативного и нравственного опыта;

— формирование умения проявлять сочувствие и гуманность;

б) психологического характера:

— исключение развития чувства превосходства или комплекса неполноценности;

в) медицинского характера:

— подражание «здоровому» типу поведения как поведенческой норме;

— исключение социальной изоляции, усугубляющей патологию и ведущей к развитию «ограниченных возможностей»;

г) педагогического характера:

— рассмотрение развития каждого ребенка как уникального процесса (отказ от сравнивания детей друг с другом);

— активизация когнитивного развития через коммуникацию и имитацию.

В инклюзивной среде дошкольного учреждения все участники образовательного процесса — дети, родители, команда специалистов — это, прежде всего, партнеры. Специалисты проводят много времени, налаживая взаимоотношения детей с разным психофизическим развитием, занятия построены на взаимодействии всех участников образовательного процесса.

Работа по воспитанию толерантности к детям с ОВЗ предполагает тесное сотрудничество педагогов детского сада и родителей. Оно основано на представлении и понимании того, что такое инклюзивное образование и в чем его отличие от традиционного.

В инклюзивной группе ДОО используются разнообразные формы работы с родителями: собрания, консультации, выставки педагогической и детской художественной литературы, фотостенды, совместные праздники, экскурсии, развлечения, индивидуальные беседы. Взаимодействие в работе детского сада и семьи является важнейшим условием полноценного воспитания ребенка с ОВЗ.

Таким образом, формирование позитивного отношения к детям с ОВЗ способствует более успешной их адаптации и социализации в обществе.

Список литературы

1. Асмолов А. Г. Толерантность: различные парадигмы анализа / А. Г. Асмолов // Толерантность и общественное сознание в России. — М., 1998.
2. Асмолов А. Г. Толерантность как культура XXI века / А. Г. Асмолов // Толерантность: объединяем усилия. — М. : Летний сад, 2002.
3. Декларация принципов толерантности // Век толерантности : научно-публицистический вестник. — 2001. — № 1. — С. 62–68.
4. Закон Российской Федерации «Об образовании в РФ» № 273 от 29.12.2012.
5. Инклюзивное образование: проблемы совершенствования образовательной политики и системы : материалы междунар. конф. (Санкт-Петербург, 19–20 июня 2008 г.). — СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2008.
6. Инклюзивное образование: перспективы развития в России : материалы к конф. (Москва, 23–24 июня 2004 г.). — М., 2004.

Н. Г. Минаева, к. пед. н., доцент,
Н. Е. Юрочкина, магистрант
(г. Саранск)

Формирование основ этической культуры умственно отсталых старшеклассников в процессе кружковых занятий

Необходимость воспитания этической культуры подрастающего поколения основывается на потребности общества в нравственно зрелой личности, способной следовать принятым в социуме нормам и правилам, нести моральную ответственность за свои действия и поступки. Особую актуальность данная проблема приобретает при обучении умственно отсталых старшеклассников, нравственное и этическое развитие которых осложняется не только наличием специфических особенностей, обусловленных интеллектуальным дефектом, но и, довольно часто, неблагоприятной средой воспитания и развития.

Этическая культура является не просто частью общей культуры человека, а неким синтезом гуманистического содержания всех ее структурных элементов, непрерывно подпитывающих и взаимообогащающих друг друга. Одним из ключевых компонентов этической культуры, по мнению А. И. Шемшуриной, является этикет, не только регламентирующий поведение человека, но и способствующий развитию у подрастающего поколения умений анализировать и обобщать собственные поступки и поступки окружающих, видеть и оценивать их этическое содержание [6, с. 24].

Вышедшие в последние годы нормативно-правовые акты (Закон РФ «Об образовании в РФ», «Национальная доктрина образования

РФ до 2025 года», «Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России» и др.) отмечают необходимость усиления функций культурного воспитания в работе образовательных организаций. Так, в Законе РФ «Об образовании в РФ» обозначено, что государственная политика в области образования основывается на приоритете общечеловеческих ценностей. Кроме того, цель специального образования, определенная в «Единой концепции специального федерального государственного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья», предполагает «введение в культуру» ребенка с особыми образовательными потребностями при помощи специальных методов, приемов, средств обучения и расширения образовательного пространства [2, с. 58].

Психолого-педагогическое изучение умственно отсталых детей выявило большое количество фактов, свидетельствующих о том, что эти дети иначе, чем их нормально развивающиеся сверстники, воспринимают социальный мир и действуют в нем. Вместе с тем учеными, изучающими процессы социализации умственно отсталых детей (Г. М. Дульнев), сделаны выводы о том, что принципиально возможно как интеллектуальное, так и нравственно-этическое развитие детей этой категории, и эти процессы тесно связаны между собой и взаимообусловлены [1, с. 84]. В связи с этим задача формирования основ этической культуры умственно отсталых школьников, их адекватного включения в социум приобретает особую актуальность.

С целью выявления уровня сформированности этикетных знаний, умений и навыков как одного из ключевых компонентов этической культуры личности у умственно отсталых старшеклассников нами было проведено экспериментальное исследование, организованное в 2015 году на базе государственного бюджетного специального (коррекционного) образовательного учреждения Республики Мордовия «Саранская специальная (коррекционная) общеобразовательная школа VIII вида» городского округа Саранск, в котором приняли участие 19 учеников 6-го класса.

На первом этапе исследования нами использовалось тестирование, выявляющее знания норм этикетного поведения и общения в различных ситуациях. На втором этапе испытуемым были предложены практические ситуации, выявляющие знание правил этикетного поведения в гостях, этикета внешнего вида.

Результаты исследования показали, что информированность школьников о нормах этикета и правилах вежливого, тактичного обращения к окружающим в момент приветствия, знакомства, поведения в различных бытовых ситуациях, на улице, в общественных местах, а также освоенность навыков этикетного поведения находятся на низком уровне, носят в основном «житейский» характер, а качественный

анализ суждений испытуемых свидетельствует об их фрагментарности и бессистемности. Нарушение высших психических функций у детей данной категории не позволяет им в полной мере овладеть морально-этическими представлениями. Большинство из них не понимают причинно-следственных связей между содержанием предложенных ситуаций и нормами, регламентирующими варианты этикетного поведения, то есть школьники знают, что нужно говорить вежливые слова и правильно себя вести в обществе, но не понимают, почему нужно поступать именно так, а не иначе. Наблюдение за школьниками в свободной повседневной деятельности (в играх во время перемен, на прогулке, в общественно полезной деятельности, на воспитательных занятиях) показало контраст между их поведением на уроке и в свободной повседневной деятельности. Находясь под присмотром педагога, подростки старались соблюдать известные им нормы этикета, однако на перемене или прогулке очень часто забывали про элементарные культурные правила поведения: не использовали в речи вежливые слова, обращались к взрослому на «ты», много кричали, создавали конфликтные ситуации при общении друг с другом. Реакция умственно отсталых старшеклассников на замечание педагогов по поводу их неправильного поведения (грубая речь, неопрятный внешний вид, «подталкивания» друг друга и др.) была различной: извинение, отсутствие реакции на замечания, открытый протест, вступление в спор с педагогом, смех. Из вышесказанного можно сделать вывод, что большинство умственно отсталых учащихся обладают весьма ограниченными представлениями о правилах этикета и не используют в конкретных жизненных ситуациях этикетные знания, приобретенные ими в процессе урочной и внеурочной деятельности. Требуется специально организованная коррекционно-воспитательная работа, направленная на формирование основ этической культуры у умственно отсталых старшеклассников, в частности этикетных знаний, умений и навыков. Мы полагаем, что такая работа должна проводиться не только во время урочной деятельности, где она реализуется в рамках уроков социально-бытовой ориентировки, но и во внеурочное время.

С учетом полученных первичных результатов, отражающих имеющиеся у школьников представления об этикете, в ходе опытно-экспериментальной работы нами была разработана и апробирована программа кружка «Этикет и культура общения», рассчитанная на один год обучения. Она предусматривала проведение занятий по четырем направлениям: «Мир хороших манер» — изучение повседневного этикета, особенностей вежливого поведения в различных жизненных ситуациях (на улице, в транспорте, во время прогулок и т. д.), правил вежливости в общении с ближайшим окружением, правил поведения в гостях и в роли хозяина; «Я и другие люди» — изучение правил общения и веж-

ливости, элементарных представлений о добрых поступках; «Культура внешнего вида» — освоение правил опрятности и их значения для здоровья, уважения окружающих, собственного хорошего самочувствия; «Культура поведения в общественных местах» — изучение школьного этикета, правил поведения за столом, на улице, в транспорте, в музее и библиотеке.

Занятия с умственно отсталыми старшеклассниками проводились два раза в неделю во второй половине дня. При организации работы наиболее часто нами использовались следующие формы проведения занятий: занятия-беседы, занятия-тренинги, занятия-игры. Занятия-беседы строились на прямом общении педагога и умственно отсталых старшеклассников. После небольшого рассказа следовал ряд вопросов, на который школьники должны были ответить, используя только что полученную информацию и свои собственные знания. Данная форма занятий позволяла легко узнать общий уровень знаний детей по определенной теме. Если правильный ответ не был получен, то материал объяснялся еще раз с последующим повторным закреплением в вопросно-ответной форме. Занятия-тренинги позволяли рассмотреть ситуации с разных сторон. При этом эффективность работы достигалась за счет проигрывания правильных и неправильных линий поведения благодаря приему «Что будет, если...». Умственно отсталые старшеклассники старались самостоятельно находить ошибки и исправлять их. Основной задачей педагога являлось оказание помощи при возникновении затруднений и контроль за деятельностью учащихся. Занятия-игры были направлены на моделирование реальных событий общественной жизни. Это помогало прочувствовать ситуацию изнутри, проанализировать все возможные варианты поведения и определить правильные. Кроме того, материал, поданный в такой форме, легче воспринимался и усваивался школьниками с нарушением интеллекта. В процессе игры ученики делились либо на группы, либо на пары. Благодаря такому разделению старшеклассники учились взаимопониманию, взаимоподдержке, сопереживанию.

При организации кружковой работы мы опирались на следующие педагогические приемы: скрытая помощь, опора на положительные действия, авансированное доверие, использование сравнений.

Результаты контрольного среза показали, что в ходе кружковых занятий произошли положительные изменения этикетных представлений и умений учащихся. Старшеклассники расширили свой социальный опыт, приобрели определенные знания и умения в сфере культуры поведения. В процессе обучающего эксперимента школьники усвоили определенные нормы и правила, принятые в обществе. Данные, полученные по окончании опытного обучения, показали, что специально организованная система кружковых занятий, направленная на развитие

этикетных знаний, умений и навыков, может быть успешно использована для формирования основ этической культуры умственно отсталых старшеклассников.

Список литературы

1. Дульнев Г. М. Об особенностях воспитательной работы во вспомогательной школе / Г. М. Дульнев // Труды второй научной сессии по дефектологии. — М. : Просвещение, 1959. — С. 81–84.

1. Карпунина О. И. Образование лиц с ограниченными возможностями здоровья в свете нового Федерального закона об образовании в Российской Федерации / О. И. Карпунина // Гуманитарные науки и образование : научно-методический журнал. — 2013. — № 1 (13). — С. 57–61.

2. Шемшурина А. И. Основы этической культуры / А. И. Шемшурина. — М. : Владос, 2009. — 112 с.

НАШИ АВТОРЫ

Абазов Барасби Заудинович, кандидат педагогических наук, директор ГКОУ СПО «Кабардино-Балкарский гуманитарно-технический колледж» (г. Нальчик, Кабардино-Балкарская Республика). E-mail: barasbia@mail.ru

Акимова Раиса Рамисовна, заместитель директора по учебно-воспитательной работе ГБОУ «Средняя общеобразовательная школа имени полного кавалера ордена Славы Петра Васильевича Кравцова» с. Старопохвистнево муниципального района Похвистневский Самарской области. E-mail: staroepohv@mail.ru; el-shiyapova@mail.ru

Алдошина Марина Ивановна, доктор педагогических наук, доцент, декан факультета педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет имени И. С. Тургенева». E-mail: Maraldo1@rambler.ru

Александрова Марина Николаевна, учитель русского языка и литературы МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 33 имени Героя России Н. В. Смирнова» (г. Чебоксары, Чувашская Республика). E-mail: raisa62gen@mail.ru

Андрианова Роза Ахбановна, кандидат педагогических наук, ведущий научный сотрудник Института изучения детства, семьи и воспитания ФГБУ «Российская академия образования» (г. Москва). E-mail: rosa_and@inbox.ru

Арестова Вероника Юрьевна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и методики начального образования ФГБОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический университет имени И. Я. Яковлева» (г. Чебоксары, Чувашская Республика). E-mail: areveronika@yandex.ru

Асекретов Олег Константинович, заместитель начальника кафедры деятельности ОВД в особых условиях ФГКОУ ВО «Санкт-Петербургский университет МВД России». E-mail: stan.gorelov@yandex.ru

Атясова Елена Владимировна, кандидат педагогических наук, начальник научно-исследовательской лаборатории проблем военного образования и морально-психологического обеспечения ФГКВОУ ВО «Военная академия Ракетных войск стратегического назначения имени Петра Великого» Министерства обороны Российской Федерации (г. Балашиха, Московская обл.). E-mail: evatasova@rambler.ru

Афиногенов Александр Яковлевич, методист ГПОУ ТО «Тульский колледж профессиональных технологий и сервиса». E-mail: tkptis@yandex.ru

Ахромеева Светлана Леонидовна, преподаватель БПОУ Орловской области «Мезенский педагогический колледж». E-mail: aswetal@rambler.ru

Ахтамьянова Ирина Идиятовна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии ФГБОУ ВПО «Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы» (г. Уфа, Республика Башкортостан). E-mail: kafedrapsy@mail.ru

Ахульянова Альфина Хасиповна, заместитель директора по научно-методической работе МБОУ «Школа № 157 городского округа города Уфы Республики Башкортостан». E-mail: alfina765@mail.ru

Бабанова Елизавета Дмитриевна, генеральный директор компании «Е. БАБАНОВА & Ко» (г. Иваново). E-mail: yelizaveta@gmail.com

Бабкина Наталия Викторовна, кандидат психологических наук, доцент, старший научный сотрудник Института коррекционной педагогики ФГБУ «Российская академия образования» (г. Москва). E-mail: natali.babkina@mail.ru

Баева Ирина Александровна, доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент Российской академии образования, заведующая лабораторией психологической культуры и безопасности в образовании, профессор кафедры психологии развития и образования ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена» (г. Санкт-Петербург). E-mail: irinabaeva@mail.ru

Бажукова Оксана Александровна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры коррекционной педагогики и специальной психологии ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет» (г. Махачкала, Республика Дагестан). E-mail: boa9@mail.ru

Барышников Евгений Николаевич, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой социально-педагогического образования ГБУ ДПО «Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования». E-mail: en_bar@inbox.ru

Бебнева Елизавета Петровна, соискатель ученой степени кандидата педагогических наук, учитель английского языка ЧОУ «Школа-интернат № 9 среднего образования открытого акционерного общества “Российские железные дороги”» (г. Кинель, Самарская обл.). E-mail: doktorevg@rambler.ru

Безносюк Александр Алексеевич, доктор философии, профессор, профессор кафедры педагогики высшей школы Кременецкой областной гуманитарно-педагогической академии имени Тараса Шевченко, старший научный сотрудник Киевского национального университета имени Тараса Шевченко (г. Киев, Украина). E-mail: alexbeznosyuk@mail.ru

Белоусов Анатолий Евгеньевич, директор ГБПОУ «Бурятский республиканский индустриальный техникум» (г. Улан-Удэ, Республика Бурятия). E-mail: endless111@yandex.ru

Беляев Геннадий Юрьевич, кандидат педагогических наук, член-корреспондент Академии педагогических и социальных наук, старший научный сотрудник ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования» (г. Москва). E-mail: gennady.belyaev2011@yandex.ru

Беляева Алла Владимировна, кандидат медицинских наук, доцент, доцент ГОУ ВО «Московский государственный областной университет». E-mail: 29fdda@mail.ru

Бирюкова Ирина Владимировна, педагог-психолог МБДОУ комбинированного вида «Детский сад № 53 города Белгорода». E-mail: irina.biriukova.1980@mail.ru

Блинов Владимир Игоревич, доктор педагогических наук, профессор, руководитель Центра профессионального образования и систем квалификаций ФГАУ «Федеральный институт развития образования» (г. Москва). E-mail: endless111@yandex.ru

Богданова Людмила Александровна, кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой педагогики и психологии профессионального образования ГБУ ДПО «Кузбасский региональный институт развития профессионального образования» (г. Кемерово). E-mail: cpipc@krirpo.ru

Богоявленская Диана Борисовна, доктор психологических наук, профессор, почетный член Российской академии образования, главный научный сотрудник Психологического института ФГБУ «Российская академия образования» (г. Москва). E-mail: Mpo-120@mail.ru

Боева Екатерина Михайловна, преподаватель БПОУ Орловской области «Мезенский педагогический колледж». E-mail: uriu.boev.51@mail.ru

Бозаджиев Вадим Юрьевич, учитель биологии МБОУ «Гимназия № 117» (г. Ростов-на-Дону). E-mail: vadimbaz1@mail.ru

Болдина Тамара Герасимовна, член-корреспондент Академии педагогических и социальных наук, директор ГБОУ «Гимназия № 1526» (г. Москва). E-mail: t.boldina2011@yandex.ru

Боргояков Сергей Александрович, доктор педагогических наук, доцент, старший научный сотрудник Лаборатории анализа состояния и перспектив развития образования ФГБУ «Российская академия образования» (г. Москва). E-mail: borgsergey@rambler.ru

Бубличенко Владимир Николаевич, кандидат исторических наук, доцент, доцент кафедры истории и культуры ФГБОУ ВПО «Ухтинский государственный технический университет». E-mail: vbublichenko@mail.ru

Букатов Вячеслав Михайлович, доктор педагогических наук, заведующий кафедрой педагогики ОАНО ВО «Московский психолого-социальный университет». E-mail: bukatov@mail.ru

Бушмарина Нина Николаевна, кандидат педагогических наук, главный специалист образовательных проектов ОАНО ВО «Московский психолого-социальный университет». E-mail: nn_bush@mail.ru

Валуев Олег Сергеевич, аспирант, ассистент кафедры психологии ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» (г. Саранск, Республика Мордовия). E-mail: o.valuev@yandex.ru

Василенко Екатерина Константиновна, педагог-психолог МАДОУ МО «Детский сад № 43» (г. Краснодар). E-mail: ekaterinavasilenko@bk.ru

Верстов Вадим Викторович, кандидат юридических наук, преподаватель кафедры социальной работы, психологии и педагогики высшего образования ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет» (г. Краснодар). E-mail: vadimarin@mail.ru

Верстова Марина Викторовна, кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной работы, психологии и педагогики высшего образования ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет» (г. Краснодар). E-mail: vadimarin@inbox.ru

Волостникова Алла Евгеньевна, генеральный директор КГБОУ ДО «Хабаровский краевой центр внешкольной работы “Созвездие”». E-mail: velikoletta@mail.ru

Воронцова Ирина Алексеевна, кандидат психологических наук, доцент, педагог-психолог, заместитель директора МБОУ «Лицей № 36» (г. Калуга). E-mail: iri20051962@yandex.ru

Габдулхаков Валерьян Фаритович, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и методики дошкольного образования Института психологии и образования ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (г. Казань, Республика Татарстан). E-mail: pr_gabdulhakov@mail.ru

Габызян Кристина Карапетовна, учитель начальных классов МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 2» с. Чалтырь Мясниковского района Ростовской области. E-mail: kkkristis@mail.ru

Гамаюнова Антонина Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры специальной педагогики и медицинских основ дефектологии ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» (г. Саранск, Республика Мордовия). E-mail: gamaenova@yandex.ru

Ганичева Алла Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры дошкольного образования Института педагогики и пси-

хологии образования ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет». E-mail: agan12@mail.ru

Гасанов Айдын Владимирович, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики Бакинского славянского университета (г. Баку, Республика Азербайджан). E-mail: rafik_novruzov@mail.ru

Гильмеева Римма Хамидовна, доктор педагогических наук, профессор, ведущий научный сотрудник Института проблем национальной и малокомплектной школы ФГБУ «Российская академия образования» (г. Казань, Республика Татарстан). E-mail: rimma.prof@mail.ru

Голикова Татьяна Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков ФГБОУ ВПО «Поволжский государственный технологический университет» (г. Йошкар-Ола, Республика Марий Эл). E-mail: gtvgtv@mail.ru

Голованова Надежда Филипповна, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики и педагогической психологии ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет». E-mail: nf_golovanova@mail.ru

Горелов Станислав Александрович, кандидат психологических наук, преподаватель кафедры деятельности ОВД в особых условиях ФГКОУ ВО «Санкт-Петербургский университет МВД России». E-mail: stan.gorelov@yandex.ru

Горина Любовь Вячеславовна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры методологии образования ФГБОУ ВО «Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского». E-mail: lvgorina@list.ru

Грабовенко Марина Владимировна, педагог дополнительного образования МБОУ ДО детей «Центр внешкольной работы “Парус”» (г. Самара). E-mail: doktorevg@rambler.ru

Григорович Любовь Алексеевна, доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры педагогической психологии и методики преподавания ОАНО ВО «Московский психолого-социальный университет». E-mail: l250762@inbox.ru

Гринева Елена Александровна, ассистент кафедры методики и технологии социальной педагогики и социальной работы ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет имени И. С. Тургенева». E-mail: lenchik2501@yandex.ru

Гришина Юлия Викторовна, кандидат педагогических наук, заместитель начальника управления по довузовской подготовке и связям с образовательными учреждениями ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет имени И. С. Тургенева». E-mail: grishinayuliyav@yandex.ru

Грохольская Ольга Глебовна, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, состоит в Отделении философии образования и теоретической педагогики ФГБУ «Российская академия образования» (г. Москва). E-mail: ol-gleb@mail.ru

Гурова Наталия Владимировна, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры испанистики и межкультурной коммуникации ФГБОУ ВПО «Пятигорский государственный лингвистический университет». E-mail: nataliagurova@ymail.com

Гурьянова Марина Петровна, доктор педагогических наук, профессор, заведующая лабораторией Института изучения детства, семьи и воспитания ФГБУ «Российская академия образования» (г. Москва). E-mail: guryanowamp@yandex.ru

Данилова Татьяна Юрьевна, воспитатель МДОУ «Центр развития ребенка — детский сад № 6 “Синяя птица”» (г. Малоярославец). E-mail: bluebird6@yandex.ru

Деева Екатерина Викторовна, ведущий специалист Управления по делам молодежи администрации Старооскольского городского округа. E-mail: deevakate2011@mail.ru

Демина Екатерина Викторовна, кандидат психологических наук, заведующая отделом психолого-педагогического сопровождения развития детской интеллектуальной одаренности Регионального ресурсного центра по работе с одаренными детьми ГАУ ДО НО «Областной центр развития творчества детей и юношества» (г. Новосибирск). E-mail: dev@donso.su

Дёмкина Елена Владимировна, доктор педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой педагогики и социальной психологии ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет» (г. Майкоп, Республика Адыгея). E-mail: demkina72@mail.ru

Дмитриева Оксана Николаевна, учитель изобразительного искусства МБОУ «Козловская общеобразовательная школа № 3» (г. Козловка, Республика Чувашия). E-mail: oxy_d@inbox.ru

Долгих Марина Владимировна, старший воспитатель детского сада «Солнышко» структурного подразделения ГБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 2 “Образовательный центр имени Героя Российской Федерации Немцова Павла Николаевича”» (с. Борское, Самарская обл.). E-mail: luchik.lu4ik@yandex.ru

Дронов Александр Алексеевич, кандидат педагогических наук, доцент кафедры аэродинамики и безопасности полета ФГКВОУ ВО ВУНЦ ВВС «Военно-воздушная академия имени проф. Н. Е. Жуковского и Ю. А. Гагарина» (г. Воронеж). E-mail: dron53@mail.ru

Дронова Татьяна Александровна, доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры педагогики и педагогической психологии ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет». E-mail: dta8@list.ru

Дубиковский Сергей Юрьевич, начальник отдела мониторинга и профориентационной работы, аспирант кафедры философии и методологии образования ФГБОУ ВО «Ухтинский государственный технический университет». E-mail: sdubikovskiy@ugtu.net

Дубровина Ирина Владимировна, доктор психологических наук, академик Российской академии образования, профессор, главный научный сотрудник Психологического института ФГБУ «Российская академия образования» (г. Москва). E-mail: iv.dubrovina@yandex.ru

Дудина Маргарита Николаевна, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики и социологии воспитания ФГАОУ ВПО «Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина» (г. Екатеринбург). E-mail: m-dudina@mail.ru

Дьячук Ирина Борисовна, директор МБОУ «Лицей № 36» (г. Калуга). E-mail: dyachuck.i@yandex.ru

Емельянова Ирина Дмитриевна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры дошкольного и специального образования ФГБОУ ВО «Елецкий государственный университет имени И. А. Бунина». E-mail: iemelyanova64@mail.ru

Енин Алексей Владимирович, доктор педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой воспитательных технологий, коррекционного и инклюзивного образования ГБУ ДПО Воронежской области «Институт развития и образования». E-mail: enin_av@mail.ru

Еремеева Олеся Андреевна, заместитель директора по научно-методической работе МКОУ «Средняя общеобразовательная школа села Сергеевка» (с. Сергеевка, Хабаровский край). E-mail: sergeevka_s@edu.27.ru

Ермакова Вера Владимировна, старший преподаватель ГОУ ДПО ТО «Институт повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников Тульской области». E-mail: kinenok23011987@yandex.ru

Ермолаева Марина Валерьевна, доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой возрастной психологии ОАНО ВО «Московский психолого-социальный университет». E-mail: mar-erm@mail.ru

Ерофеева Мария Александровна, кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой социальной педагогики ГОУ ВО МО «Государственный социально-гуманитарный университет» (г. Коломна), президент Ассоциации социальных педагогов Московской области. E-mail: erofeeva-ma72@yandex.ru

Ершов Вячеслав Алексеевич, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры социальной работы и педагогики ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет». E-mail: dissovet.tver@yandex.ru

Ершов Петр Михайлович (1910–1994), кандидат искусствоведения, теоретик и практик театрального искусства.

Жалагина Татьяна Анатольевна, доктор психологических наук, профессор, декан факультета психологии и социальной работы, заведующая кафедрой психологии труда, клинической психологии ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет». E-mail: zhalagina54@mail.ru

Жданов Алексей Юрьевич, аспирант кафедры общей и социальной педагогики ФГБОУ ВО «Воронежский государственный педагогический университет». E-mail: zdanofm@rambler.ru

Жигалова Мария Петровна, доктор педагогических наук, доцент, действительный член Академии педагогических и социальных наук, доцент кафедры педагогики УО «Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина» (г. Брест, Республика Беларусь). E-mail: zhygalova@mail.ru

Загиров Загир Мирзабекович, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры языкознания ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет» (г. Махачкала, Республика Дагестан). E-mail: rzagirof@yandex.ru

Захарищева Марина Алексеевна, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики ФГБОУ ВПО «Глазовский государственный педагогический институт имени В. Г. Короленко». E-mail: zahari-ma@rambler.ru

Захарова Наталья Андреевна, учитель истории и обществознания МКОУ «Средняя общеобразовательная школа с. Восточное Хабаровского района Хабаровского края». E-mail: n.a.zakharova@list.ru

Зеер Эвальд Фридрихович, доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии образования и профессионального развития ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет» (г. Екатеринбург). E-mail: kafedrappr@mail.ru

Зеленов Владимир Игоревич, преподаватель кафедры социальной коммуникации и организации работы с молодежью ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет». E-mail: zelenovovk@yandex.ru

Зеленцова Надежда Федоровна, психолог ГПОУ ТО «Тульский колледж профессиональных технологий и сервиса». E-mail: tkptis@yandex.ru

Зиннатова Мария Владимировна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии образования и профессионального развития ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-

педагогический университет» (г. Екатеринбург). E-mail: mashaperv@rambler.ru

Зыкова Маргарита Николаевна, кандидат психологических наук, преподаватель ГАУ ДПО «Калининградский областной институт развития образования», методист МБУ ДО «Детско-юношеский центр» (г. Светлогорск, Калининградская область). E-mail: casuel@mail.ru

Иванайская Анна Вячеславовна, логопед, учитель начальных классов ГБОУ «Средняя общеобразовательная школа имени полного кавалера ордена Славы Петра Васильевича Кравцова» (с. Старопохвистнево муниципального района Похвистневский Самарской области). E-mail: ankaiv79@gmail.com

Иванов Сергей Петрович, доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры общей психологии ФБГОУ ВО «Смоленский государственный университет». E-mail: archspvt@yandex.ru, philsp@pochta.ru

Иванушкина Екатерина Владимировна, методист ГБУ ДПО Самарской обл. «Центр профессионального образования Самарской области», преподаватель ФГАОУ ВО «Самарский национально-исследовательский университет имени академика С. П. Королева». E-mail: kat_samara88@mail.ru

Илиджев Александр Алексеевич, кандидат юридических наук, доцент, преподаватель кафедры административного права, административной деятельности и управления органов внутренних дел ФГКОУ ВО «Казанский юридический институт МВД России» (г. Казань, Республика Татарстан). E-mail: ilidsasha@yandex.ru

Кайгородова Людмила Александровна, кандидат социологических наук, профессор, академик Российской академии образования, профессор кафедры социальных технологий ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет» (г. Ростов-на-Дону). E-mail: gerda_lak@mail.ru

Калаков Николай Ильич, доктор педагогических наук, профессор, ведущий научный сотрудник ФГБОУ ВО «Российский государственный университет физической культуры, спорта, молодежи и туризма» (г. Москва). E-mail: ni.kalakov@rambler.ru

Калашнюк Людмила Владимировна, заместитель директора по воспитательной работе, учитель химии высшей категории МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 25» (г. Калуга). E-mail: sch25@uo.kaluga.ru

Карабанова Ольга Александровна, доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой возрастной психологии ФГБОУ ВО «Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова». E-mail: okarabanova@mail.ru

Караванова Людмила Жалаловна, доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры социальной работы и педагогики ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет». E-mail: karavanova_l54@mail.ru

Карпушина Лариса Павловна, доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры хорового дирижирования, пения и методики преподавания музыки ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» (г. Саранск, Республика Мордовия). E-mail: lkarpushina@yandex.ru

Картышева Елена Анатольевна, педагог-психолог ГАПОУ «Новокуйбышевский гуманитарно-технологический колледж». E-mail: kartyscheva.elena@yandex.ru

Кашуба Александр Геннадьевич, магистрант факультета социальной коммуникации ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет». E-mail: afedorova1@yandex.ru

Кашуба Анна Олеговна, магистрант факультета социальной коммуникации ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет». E-mail: afedorova1@yandex.ru

Килина Ирина Александровна, кандидат психологических наук, начальник Центра профориентации и постинтернатного сопровождения ГБУ ДПО «Кузбасский региональный институт развития профессионального образования» (г. Кемерово). E-mail: cpipc@krirpo.ru

Кириллова Татьяна Васильевна, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры юридической психологии и педагогики ФКОУ ВО «Академия права и управления Федеральной службы исполнения наказаний» (г. Рязань). E-mail: tatiana-kirillova@rambler.ru

Клейберг Юрий Александрович, доктор психологических наук, доктор педагогических наук, профессор, академик РАЕН, профессор ГОУ ВО «Московский государственный областной университет» (г. Тверь). E-mail: klab03@rambler.ru

Ковязина Юлия Равилевна, учитель биологии МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 56», аспирантка ФГБОУ ВПО «Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы» (г. Уфа, Республика Башкортостан). E-mail: kitykety@mail.ru

Колетвинова Наталья Дмитриевна, доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры педагогики и методики начального образования ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (г. Казань, Республика Татарстан). E-mail: koletvinova_nd@mail.ru

Колпакова Людмила Михайловна, доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры фундаментальных основ клинической медицины учебно-научного подразделения — Института фундаментальной медицины и биологии ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федераль-

ный университет» (г. Казань, Республика Татарстан). E-mail: kolpakova.ludmila@gmail.com

Конькина Евгения Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей педагогики ФГБОУ ВПО «Оренбургский государственный педагогический университет». E-mail: evgeniavk2@gmail.com

Кораблев Олег Леонидович, учитель МАОУ «Средняя школа № 11» (г. Бор, Нижегородская область). E-mail: korablevi@list.ru

Корнетов Григорий Борисович, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики ГБОУ ВО МО «Академия социального управления» (г. Москва). E-mail: kgb58@mail.ru

Костюк Наталья Васильевна, доктор педагогических наук, доцент, директор НИИ межкультурной коммуникации ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный институт культуры». E-mail: kostuk1978@mail.ru

Косумова Изабелла Сафарбиевна, кандидат исторических наук, преподаватель ГКОУ СПО «Кабардино-Балкарский гуманитарно-технический колледж» (г. Нальчик, Кабардино-Балкарская Республика). E-mail: otta-bella@mail.ru

Кофейникова Юлия Леонидовна, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии труда и психологического консультирования ГБОУ ВПО «Московский педагогический государственный университет». E-mail: eavende@yandex.ru

Коченогов Олег Аркадьевич, преподаватель кафедры деятельности ОВД в особых условиях ФГКОУ ВО «Санкт-Петербургский университет МВД России». E-mail: stan.gorelov@yandex.ru

Красило Александр Иванович, кандидат психологических наук, доцент, методист ГБОУ «Центр диагностики и консультирования “Участие”» (г. Москва). E-mail: aikrasilo@list.ru

Красова Татьяна Дмитриевна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент ФГБОУ ВО «Елецкий государственный университет имени И. А. Бунина». E-mail: lady.krasova@mail.ru

Крившенко Лина Поликарповна, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики ГОУ ВО «Московский государственный областной университет». E-mail: likokri@yandex.ru

Критарова Жанна Николаевна, кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник Центра филологического образования Института стратегии развития образования ФГБУ «Российская академия образования» (г. Москва). E-mail: kritarova@rambler.ru

Крученкова Земфира Фиридуновна, учитель начальных классов МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 16» (г. Калуга). E-mail: cru4enkov@yandex.ru

Кузнецов Дмитрий Владимирович, соискатель ученой степени кандидата наук кафедры психологии развития и педагогической психологии ФГАОУ ВПО «Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина», руководитель службы персонала торговой компании «АГОРА» (г. Екатеринбург). E-mail: kuzn.di@gmail.com

Кузнецова Людмила Васильевна, доктор педагогических наук, профессор, профессор ФГБОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический университет имени И. Я. Яковлева» (г. Чебоксары, Чувашская Республика). E-mail: ludmilakuznet@mail.ru

Кульпединова Марлена Евгеньевна, кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник, заместитель начальника Управления координации научных исследований ФГБУ «Российская академия образования» (г. Москва). E-mail: mekya@mail.ru

Ларин Георгий Георгиевич, член-корреспондент Академии педагогических и социальных наук, заместитель директора по организационно-методической и структурной работе ОО «Городской культурный центр “Ковчег”» (г. Шахты, Ростовская область). E-mail: ggl-sh-9962@yandex.ru

Ларионова Людмила Игнатьевна, доктор психологических наук, профессор, профессор общеинститутской кафедры психологии образования Института педагогики и психологии образования ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет». E-mail: larionova_l@icloud.com

Лекарев Владимир Владимирович, кандидат педагогических наук, доцент кафедры физвоспитания и спорта АНО ВО «Российский новый университет» (г. Москва). E-mail: vladlekarev@yandex.ru

Лельчицкий Игорь Давыдович, доктор педагогических наук, профессор, директор Института педагогического образования ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет». E-mail: dissovet.tver@yandex.ru

Леньков Сергей Леонидович, доктор психологических наук, профессор, главный научный сотрудник Лаборатории профессионального развития педагогов Института изучения детства, семьи и воспитания ФГБУ «Российская академия образования» (г. Москва). E-mail: hope432810@yandex.ru

Лифинцева Нина Ивановна, доктор психологических наук, профессор, профессор ФГБОУ ВО «Курский государственный университет». E-mail: ninalifinceva@rambler.ru

Лопухова Юлия Викторовна, доктор педагогических наук, доцент, профессор ФГБОУ ВПО «Самарский государственный архитектурно-строительный университет». E-mail: j.v.lopukhova@mail.ru

Лукацкий Михаил Абрамович, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент Российской академии образования, заведующий Лабораторией теоретической педагогики и философии образования Ин-

ститута стратегии развития образования ФГБУ «Российская академия образования» (г. Москва). E-mail: uoltli@rambler.ru

Ляушева Светлана Аслановна, доктор философских наук, профессор, профессор кафедры философии и социологии ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет» (г. Майкоп, Республика Адыгея). E-mail: slyausheva@rambler.ru

Макашина Ирина Илхамовна, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры иностранного языка, директор Центра международного образования ФГБОУ ВО «Государственный морской университет имени адмирала Ф. Ф. Ушакова» (г. Новороссийск). E-mail: irmak@inbox.ru

Малахова Наталья Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой педагогики и психологии ГАУ ДПО НО «Новосибирский институт повышения квалификации и переподготовки работников образования». E-mail: malahovann@mail.ru

Маликова Нина Васильевна, учитель-логопед МДОУ «Детский сад общеразвивающего вида с приоритетным осуществлением художественно-эстетического развития воспитанников № 7 “Алёнушка”» (г. Малоярославец). E-mail: malikovanina2016@yandex.ru

Маллаев Джафар Михайлович, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой коррекционной педагогики и специальной психологии ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет» (г. Махачкала, Республика Дагестан). E-mail: vip.dgaf@mail.ru

Маричев Игорь Васильевич, кандидат технических наук, доцент, первый проректор ФГБОУ ВО «Государственный морской университет имени адмирала Ф. Ф. Ушакова» (г. Новороссийск). E-mail: igormarich@inbox.ru

Маркова Надежда Григорьевна, доктор педагогических наук, доцент, действительный член Академии педагогических и социальных наук, профессор кафедры экономики и менеджмента Нижнекамского института информационных технологий и телекоммуникаций филиала ФГБОУ ВПО «Казанский национальный исследовательский технический университет имени А. Н. Туполева — КАИ» (г. Нижнекамск, Республика Татарстан). E-mail: markova-nadezhda@yandex.ru

Маркова Светлана Витальевна, кандидат психологических наук, доцент, преподаватель кафедры дошкольного и специального образования ФГБОУ ВО «Елецкий государственный университет имени И. А. Бунина». E-mail: marckova.s2011@yandex.ru

Меренкова Вера Сергеевна, кандидат психологических наук, доцент, доцент ФГБОУ ВО «Елецкий государственный университет имени И. А. Бунина». E-mail: krakovv@mail.ru

Меретукова Зара Кадыровна, доктор педагогических наук, профессор, профессор ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет» (г. Майкоп, Республика Адыгея). E-mail: davletmeretykov@yandex.ru

Минаева Наталья Геннадьевна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры специальной педагогики и медицинских основ дефектологии ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» (г. Саранск, Республика Мордовия). E-mail: natmi27@yandex.ru

Миргородский Дмитрий Сергеевич, кандидат исторических наук, докторант кафедры военной акмеологии и кибернетики ФГКВОУ ВО «Военная академия Ракетных войск стратегического назначения имени Петра Великого» Министерства обороны Российской Федерации (г. Балашиха, Московская обл.). E-mail: istorik79@rambler.ru

Михайлов Олег Геннадьевич, кандидат психологических наук, преподаватель кафедры деятельности ОВД в особых условиях, ФГКОУ ВО «Санкт-Петербургский университет МВД России». E-mail: stan.gorelov@yandex.ru

Михайлова Татьяна Александровна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной коммуникации и организации работы с молодежью ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет». E-mail: tmixailova79@yandex.ru

Михалина Мария Александровна, аспирантка кафедры психологии и педагогики ФГБОУ ВПО «Тульский государственный педагогический университет имени Л. Н. Толстого». E-mail: mmikhalina@mail.ru

Михашина Алла Станиславовна, кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой педагогики ФГАОУ ВО «Северный (Арктический) федеральный университет имени М. В. Ломоносова» (г. Архангельск). E-mail: all.mikhashina@yandex.ru

Мозгот Валерий Георгиевич, доктор педагогических наук, профессор, профессор ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет» (г. Майкоп, Республика Адыгея). E-mail: artnauka2009@yandex.ru

Мудрик Анатолий Викторович, доктор педагогических наук, профессор, профессор ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет». E-mail: amudrik@yandex.ru

Мухаметзянова Фарида Шамилевна, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент Российской академии образования, директор Института проблем национальной и малокомплектной школы ФГБУ «Российская академия образования» (г. Казань, Республика Татарстан). E-mail: ipppo-rao@mail.ru

Мухина Татьяна Геннадьевна, доктор педагогических наук, профессор, профессор ФГБОУ ВПО «Нижегородский педагогический университет

имени Козьмы Минина» (Мининский университет). E-mail: tg-muhina@yandex.ru

Немов Роберт Семенович, доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры общей и практической психологии Института психологии, социологии и социальных отношений ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет». E-mail: rnemov@mail.ru

Немова Екатерина Николаевна, старший преподаватель-методист группы заочного обучения учебного отдела ФГКОУ ВО «Московский университет МВД России имени В. Я. Кикотя» (филиал, г. Рязань). E-mail: katyanemova1@rambler.ru

Немчанинов Александр Сергеевич, старший офицер отдела организации научной работы и подготовки научно-педагогических кадров ФГКВОУ ВО «Военная академия Ракетных войск стратегического назначения им. Петра Великого» Министерства обороны Российской Федерации (г. Балашиха, Московская обл.). E-mail: aleksnas@mail.ru

Неустроев Николай Дмитриевич, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры начального образования Педагогического института ФГАОУ ВПО «Северо-Восточный федеральный университет имени М. К. Аммосова» (г. Якутск, Республика Саха (Якутия)). E-mail: neustroevnd@rambler.ru

Неустроева Анна Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой начального образования Педагогического института ФГАОУ ВПО «Северо-Восточный федеральный университет имени М. К. Аммосова» (г. Якутск, Республика Саха (Якутия)). E-mail: neustroevnd@rambler.ru

Никитинская Светлана Валентиновна, логопед-психолог ФГБОУ ВПО «Поволжская государственная социально-гуманитарная академия» (г. Самара). E-mail: s.nikitinskaja@yandex.ru

Николаев Валерий Александрович, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой методики и технологии социальной педагогики и социальной работы ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет имени И. С. Тургенева». E-mail: waleranikolaev@mail.ru

Николаева Любовь Ивановна, учитель обществознания ГБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 1» (пгт Суходол муниципального района Сергиевский Самарской области). E-mail: nli1959@yandex.ru

Новикова Галина Викторовна, кандидат психологических наук, доцент, доцент ФГБОУ ВО «Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова». E-mail: novikg@rambler.ru

Новрузов Рафик Манаф оглы, доктор филологических наук, профессор, проректор по научной работе Бакинского славянского университета (г. Баку, Республика Азербайджан). E-mail: rafik_novruzov@mail.ru

Обухова Людмила Александровна, доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой педагогики и методики дошкольного и начального общего образования ГБУ ДПО Воронежской области «Институт развития образования». E-mail: lobuhova48@mail.ru

Овчарова Раиса Викторовна, доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой общей и социальной психологии ФГБОУ ВПО «Курганский государственный университет». E-mail: oraissa@mail.ru

Орлов Александр Андреевич, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент Российской академии образования, заведующий кафедрой педагогики ФГБОУ ВПО «Тульский государственный педагогический университет имени Л. Н. Толстого». E-mail: alanor38@yandex.ru

Орлов Евгений Владимирович, кандидат педагогических наук, педагог дополнительного образования МБОУ «Школа № 35» (г. Нижний Новгород). E-mail: evorlov@yandex.ru

Осипенкова Ирина Владимировна, старший преподаватель ОУ ВО «Санкт-Петербургский институт внешнеэкономических связей, экономики и права» (филиал, г. Хабаровск). E-mail: irinav2004@bk.ru

Павлов Владимир Иванович, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и психологии ФГБОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический университет имени И. Я. Яковлева» (г. Чебоксары, Чувашская Республика). E-mail: v-pavlov2002@yandex.ru

Панина Татьяна Семеновна, доктор педагогических наук, профессор, руководитель Института дополнительного профессионального образования (Центра) ФГБОУ ВО «Кузбасский государственный технический университет имени Т. Ф. Горбачева» (г. Кемерово). E-mail: panina1510@mail.ru

Паринова Лариса Владимировна, доктор технических наук, профессор, профессор кафедры связей с общественностью и педагогики ФГБОУ ВПО «Воронежский государственный технический университет». E-mail: lv_parinova@mail.ru

Патов Николай Александрович, доктор педагогических наук, профессор, академик Российской академии образования, директор филиала ОАНО ВО «Московский психолого-социальный университет» (г. Брянск). E-mail: androsova@mpsu.ru

Пахомова Елена Алексеевна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и психологии профессионального образования ГБУ ДПО «Кузбасский региональный институт развития профессионального образования» (г. Кемерово). E-mail: pahom_ea@mail.ru

Пашкевич Алла Николаевна, учитель ГБОУ «Гимназия № 1526» (г. Москва). E-mail: allapash@mail.ru

Подольская Олеся Александровна, преподаватель ФГБОУ ВО «Елецкий государственный университет имени И. А. Бунина». E-mail: olesya_podolskay@mail.ru

Позднякова Оксана Константиновна, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент Российской академии образования, профессор кафедры педагогики ФГБОУ ВО «Самарский государственный социально-педагогический университет». E-mail: oksana_1970@mail.ru

Полетаева Наталия Михайловна, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры дополнительного профессионального образования АОУ ВПО «Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина» (г. Санкт-Петербург). E-mail: natp1955@yandex.com

Полковникова Наталья Борисовна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры дошкольного образования Института педагогики и психологии образования ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет». E-mail: polkovnikova.natalia@gmail.com

Поляков Сергей Данилович, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры психологии ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова». E-mail: sdpolyakov@mail.ru

Полякова Любовь Геннадьевна, педагог дополнительного образования СП ДШИ ГБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 1 “Образовательный центр” имени Героя Советского Союза М. Р. Попова» (ж/д ст. Шентала, Самарская обл.). E-mail: lgpolyk@mail.ru

Помазков Василий Викторович, кандидат технических наук, доцент, директор МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 2 имени М. Ф. Колонтаева» (г. Калуга). E-mail: 89109120012@mail.ru

Попова Валентина Ивановна, доктор педагогических наук, профессор, профессор ФГБОУ ВПО «Оренбургский государственный педагогический университет». E-mail: Vip.48@mail.ru

Попова Оксана Сергеевна, доктор психологических наук, доцент, проректор по научно-методическому обеспечению воспитательной работы УО «Республиканский институт профессионального образования» (г. Минск, Республика Беларусь). E-mail: popova1962621@mail.ru

Портнова Татьяна Анатольевна, аспирантка кафедры педагогики ОАНО ВО «Московский психолого-социальный университет», магистр по направлению «Педагогическое образование». E-mail: tatiana.portnova@hotmail.com

Поручикова Светлана Николаевна, директор ГБОУ «Средняя общеобразовательная школа имени полного кавалера ордена Славы Петра Васильевича Кравцова» с. Старопохвистнево муниципального района Похвистневский Самарской области. E-mail: staroepohv@mail.ru; el-shiyapova@mail.ru

Постникова Людмила Владимировна, педагог-психолог ГБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 2 “Образовательный центр”» с. Кинель-Черкассы муниципального района Кинель-Черкасский Самарской области. E-mail: ludmila.postnickowa@yandex.ru

Провоторова Надежда Александровна, кандидат педагогических наук, директор НОУ «Центр современных технологий в образовании» (г. Воронеж). E-mail: nprovotorova@yandex.ru

Пронина Анжелика Николаевна, доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры психофизиологии и педагогической психологии ФГБОУ ВО «Елецкий государственный университет имени И. А. Бунина». E-mail: antipi-elena@yandex.ru

Пыркова Раиса Геннадьевна, учитель русского языка и литературы МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 33 имени Героя России сержанта Н. В. Смирнова» (г. Чебоксары, Чувашская Республика). E-mail: raisa62gen@mail.ru

Ракаева Лилия Рифовна, кандидат филологических наук, директор МБОУ «Школа № 157 городского округа города Уфы Республики Башкортостан». E-mail: 157school@gmail.com

Рассыпнова Рената Ильмировна, аспирантка ФГБОУ ВО «Казанский государственный институт культуры» (г. Казань, Республика Татарстан). E-mail: goolchan@mail.ru

Рогалева Галина Ивановна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры общей педагогики ФГБОУ ВО «Бурятский государственный университет» (г. Улан-Удэ, Республика Бурятия). E-mail: galina.rogaleva@mail.ru

Родина Елена Альфредовна, кандидат педагогических наук, доцент АОУ ВПО «Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина» (г. Санкт-Петербург). E-mail: spb.rodina.81@gmail.com

Родичев Николай Федорович, кандидат педагогических наук, ведущий научный сотрудник Центра развития образования ФГБНУ «Российская академия образования» (г. Москва). E-mail: nrodichev@yandex.ru

Рубцова Лариса Викторовна, заместитель директора ГАУ ДО Новосибирской области «Областной центр развития творчества детей и юношества». E-mail: lvr@donso.su

Руднева Татьяна Ивановна, доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой теории и методики профессионального образования ФГАОУ ВО «Самарский национально-исследовательский университет имени академика С. П. Королева». E-mail: rudneva@samsu.ru

Рудь Наталья Борисовна, директор МБОУ «Гимназия № 117» (г. Ростов-на-Дону). E-mail: vadimbaz1@mail.ru

Рысбеков Туякбай Зеитович, доктор исторических наук, профессор, заведующий кафедрой истории Казахстана Западно-Казахстанского государственного университета имени М. Утемисова (г. Уральск, Республика Казахстан). E-mail: tuyakbai. rysbekov@mail.ru

Рысбекова Салтанат Туякбаевна, доктор исторических наук, и. о. профессора, доцент кафедры истории Казахстана Казахского национального университета имени аль-Фараби (г. Алматы, Республика Казахстан). E-mail: saltanat.rysbekova@mail.ru

Савотина Наталья Анатольевна, доктор педагогических наук, доцент, главный научный сотрудник Института изучения детства, семьи и воспитания ФГБУ «Российская академия образования» (г. Москва). E-mail: nasa-amigo@rambler.ru

Савушкина Ирина Геннадьевна, методист, преподаватель психологии ГПОУ ТО «Тульский колледж профессиональных технологий и сервиса». E-mail: tkptis@yandex.ru

Сахарова Валентина Ивановна, доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры педагогики и психологии профессионального образования ГБУ ДПО «Кузбасский региональный институт развития профессионального образования» (г. Кемерово). E-mail: vis@krirpo.ru

Севенюк Светлана Александровна, кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой психологии и социальной педагогики ФГБОУ ВО «Самарский государственный социально-педагогический университет». E-mail: kafped@mail.ru

Селиванова Наталия Леонидовна, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, заведующая Центром стратегии и теории воспитания личности Института стратегии развития образования ФГБУ «Российская академия образования» (г. Москва). E-mail: nselivanova2000@mail.ru

Семенов Игорь Никитович, доктор психологических наук, профессор, профессор Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» (г. Москва). E-mail: i_samenov@mail.ru

Семенова Наталья Викторовна, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики Педагогического института ФГБОУ ВО «Тихоокеанский государственный университет» (г. Хабаровск). E-mail: astronom.hbr@mail.ru

Сенюкова Мария Николаевна, преподаватель специальных дисциплин ГПОУ «Сыктывкарский торгово-технологический техникум» (г. Сыктывкар, Республика Коми). E-mail: senyukova-mn@mail.ru

Сергеев Игорь Станиславович, кандидат педагогических наук, ведущий научный сотрудник ФГАУ «Федеральный институт развития образования» (г. Москва). E-mail: rigen@rambler.ru

Сергеева Ольга Юрьевна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры социально-гуманитарных дисциплин Чебоксарского политехнического института (филиал) ФГБОУ ВПО «Московский государственный машиностроительный университет (МАМИ)». E-mail: sergeeva_ou@mail.ru

Серёжникова Раиса Кузьминична, доктор педагогических наук, профессор, действительный член Академии педагогических и социальных наук, заведующая кафедрой педагогики ФГБОУ ВПО «Приамурский государственный университет имени Шолом-Алейхема» (г. Биробиджан, Еврейская автономная область). E-mail: seryozhnikova@mail.ru

Сидоров Валерий Григорьевич, доктор философских наук, профессор, профессор кафедры философии ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет» (г. Краснодар). E-mail: valegris@mail.ru

Сидорова Алина Михайловна, учитель МБОУ «Козловская средняя общеобразовательная школа № 3» (г. Козловка, Чувашская Республика). E-mail: kabinet.vr@mail.ru

Синицын Юрий Николаевич, доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры технологии и предпринимательства, профессор кафедры дефектологии и специальной психологии (по совместительству) ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет» (г. Краснодар). E-mail: sinicyn_yuriy333@ mail.ru

Слободенюк Лариса Геннадьевна, начальник отдела образовательных программ КГБОУ ДО «Хабаровский краевой центр внешкольной работы “Созвездие”». E-mail: larisa_slobodenyk@mail.ru

Смирнов Евгений Валерьевич, кандидат философских наук, доцент, профессор кафедры военной акмеологии и кибернетики ФГКВОУ ВО «Военная академия Ракетных войск стратегического назначения имени Петра Великого» Министерства обороны Российской Федерации (г. Балашиха, Московская обл.). E-mail: negvevs@mail.ru

Смирнов Игорь Павлович, доктор философских наук, профессор, член-корреспондент Российской академии образования (с. Ильинское, Московская обл.). E-mail: ips2@list.ru

Смирнова Ирина Ивановна, учитель-логопед высшей квалификационной категории МДОУ ЦРР «Детский сад № 6 “Синяя птица”» (г. Малоярославец, Калужская обл.). E-mail: iris.smi1212@yandex.ru

Смирнова Светлана Васильевна, кандидат педагогических наук, заведующая кафедрой воспитания и развития личности ГОУ ДПО «Коми республиканский институт развития образования» (г. Сыктывкар, Республика Коми). E-mail: lab.kriro@yandex.ru

Соломонова Галина Сергеевна, начальник отдела научных исследований и проектов Института непрерывного профессионального об-

разования ФГАОУ ВПО «Северо-Восточный федеральный университет имени М. К. Аммосова» (г. Якутск, Республика Саха (Якутия)). E-mail: solomonovags@mail.ru

Сорокоумова Светлана Николаевна, доктор психологических наук, профессор, профессор ФГБОУ ВПО «Нижегородский педагогический университет имени Козьмы Минина» (Мининский университет). E-mail: 4013@bk.ru

Степанов Павел Валентинович, кандидат педагогических наук, заместитель заведующей Центром стратегии и теории воспитания личности Института стратегии развития образования ФГБУ «Российская академия образования» (г. Москва). E-mail: semya-2005@yandex.ru

Суворова Ольга Вениаминовна, доктор психологических наук, профессор, профессор ФГБОУ ВПО «Нижегородский педагогический университет имени Козьмы Минина» (Мининский университет). E-mail: olgavenn@yandex.ru

Сухоруких Ирина Александровна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры связей с общественностью и педагогики ФГБОУ ВПО «Воронежский государственный технический университет». E-mail: irina.suhorukih@inbox.ru

Сявась Ираида Васильевна, учитель чувашского языка и литературы, учитель русского языка и литературы МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 33 имени Героя России сержанта Н. В. Смирнова» (г. Чебоксары, Чувашская Республика). E-mail: iraida.syavas@yandex.ru

Тарасенко Елена Николаевна, преподаватель специальных дисциплин ГПОУ «Сыктывкарский торгово-технологический техникум» (г. Сыктывкар, Республика Коми). E-mail: podruga.r@yandex.ru

Темина Светлана Юрьевна, доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры педагогики ОАНО ВО «Московский психолого-социальный университет». E-mail: porttem@yandex.ru

Тихомирова Евгения Ивановна, доктор педагогических наук, профессор, заведующая научно-исследовательской лабораторией субъектной самореализации и инновационных технологий, профессор кафедры педагогики и психологии ФГБОУ ВПО «Самарский государственный социально-педагогический университет». E-mail: doktorevg@rambler.ru

Тихомирова Елена Викторовна, кандидат психологических наук, доцент ФГБОУ ВПО «Костромской государственный университет имени Н. А. Некрасова». E-mail: tichomirowa82@mail.ru

Ткач Любовь Тимофеевна, кандидат педагогических наук, доцент, проректор по образовательной политике и менеджменту качества обучения ГОУ «Приднестровский государственный университет имени Т. Г. Шевченко» (г. Тирасполь, Приднестровье). E-mail: tkachlt@mail.ru

Толстов Сергей Николаевич, доктор медицинских наук, доктор психологических наук, профессор, профессор ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет». E-mail: svetlana_tolstova16@mail.ru

Тудупова Туяна Цибановна, кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой общей и социальной психологии ФГБОУ ВО «Бурятский государственный университет» (г. Улан-Удэ, Республика Бурятия). E-mail: tuyanatu@mail.ru

Уварина Наталья Викторовна, доктор педагогических наук, профессор, заместитель директора по научной работе Профессионально-педагогического института ФГБОУ ВПО «Челябинский государственный педагогический университет». E-mail: nuvarina@yandex.ru

Уланова Надежда Ренгольдовна, преподаватель специальных дисциплин ГПОУ «Сыктывкарский торгово-технологический техникум» (г. Сыктывкар, Республика Коми). E-mail: vintcar@mail.ru

Уракова Фатима Каплановна, доктор педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой русского языка и методики преподавания факультета педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет» (г. Майкоп, Республика Адыгея). E-mail: urakova.fatima@mail.ru

Фатыхова Римма Мухаметовна, кандидат психологических наук, доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой психологии ФГБОУ ВПО «Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы» (г. Уфа, Республика Башкортостан). E-mail: kafedrapsy@mail.ru

Федоров Олег Геннадьевич, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры социальной коммуникации и организации работы с молодежью ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет». E-mail: f-og@mail.ru

Филоненко Виктор Иванович, доктор социологических наук, доцент, профессор кафедры социальных технологий Института философии и социально-политических наук ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет» (г. Ростов-на-Дону). E-mail: vfilonenko@sfedu.ru

Хайруллова Эльвира Тагировна, соискатель кафедры социальной работы, педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Казанский национальный исследовательский технологический университет», старший преподаватель ФГКОУ ВО «Казанский юридический институт МВД России» (г. Казань, Республика Татарстан). E-mail: elv_hai@mail.ru

Хамидуллина Рамзия Хамитовна, учитель начальных классов ГБОУ «Средняя общеобразовательная школа имени полного кавалера ордена Славы Петра Васильевича Кравцова» (с. Старопохвистнево муниципального района Похвистневский Самарской области). E-mail: staroepohv@mail.ru; el-shiyapova@mail.ru

Харисова Людмила Алексеевна, доктор педагогических наук, профессор, ведущий научный сотрудникИнститута стратегии развития образования ФГБУ «Российская академия образования» (г. Москва). E-mail: sun227@yandex.ru

Харитонова Евгения Владимировна, доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры социальной работы, психологии и педагогики высшего образования ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет» (г. Краснодар). E-mail: veha_2000@mail.ru

Холодкова Надежда Юрьевна, начальник отдела методической работы ГОУ СПО «Тульский колледж профессиональных технологий и сервиса». E-mail: tkptis@yandex.ru

Храмцова Анна Борисовна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранного языка профессиональной коммуникации ФГАОУ ВО «Самарский национально-исследовательский университет имени академика С. П. Королева». E-mail: ash-wave@yandex.ru

Цыренов Владимир Цыбикжапович, доктор педагогических наук, доцент, заведующий Лабораторией инновационных технологий в области защиты детства ФГБОУ ВО «Бурятский государственный университет» (г. Улан-Удэ, Республика Бурятия). E-mail: volod_1963@mail.ru

Чанышев Руслан Ильмирович, кандидат педагогических наук, преподаватель ФГКОУ ВО «Казанский юридический институт Министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Казань, Республика Татарстан). E-mail: 89196887000@mail.ru

Чанышева Гульнара Габдулхаковна, доктор педагогических наук, профессор кафедры криминологии и уголовно-исполнительного права ФГКОУ ВО «Казанский юридический институт Министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Казань, Республика Татарстан). E-mail: goolchan@mail.ru

Чаплина Софья Юрьевна, специалист по учебно-методической работе АНО ДПО «Институт усовершенствования “Инсайт”» (г. Казань, Республика Татарстан), аспирант Института педагогики и психологии профессионального образования ФГБУ «Российская академия образования» (г. Москва). E-mail: sofjachaplina@gmail.com

Чермит Казбек Довлетмизович, доктор педагогических наук, доктор биологических наук, профессор, заведующий кафедрой общей педагогики ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет» (г. Майкоп, Республика Адыгея). E-mail: chermit@adygnet.ru

Черникова Ирина Юрьевна, кандидат педагогических наук, доцент, директор Института непрерывного образования ФГБОУ ВПО «Пермский национальный исследовательский политехнический университет». E-mail: icher08@list.ru

Чернов Сергей Михайлович, аспирант Педагогического института ФГБОУ ВО «Тихоокеанский государственный университет» (г. Хабаровск). E-mail: serezha-chernov-84@mail.ru

Чесноков Николай Анатольевич, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры гуманитарных, социальных, экономических и информационно-правовых дисциплин ФГКОУ ВО «Академия Генеральной прокуратуры Российской Федерации» (г. Москва). E-mail: vuch07@mail.ru

Чистякова Светлана Николаевна, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент Российской академии образования, академик-секретарь Отделения профессионального образования ФГБУ «Российская академия образования» (г. Москва). E-mail: samoopredelenie@mail.ru

Чоросова Ольга Марковна, доктор педагогических наук, кандидат психологических наук, доцент, директор Института непрерывного профессионального образования, профессор кафедры андрагогики ФГАОУ ВПО «Северо-Восточный федеральный университет имени М. К. Аммосова» (г. Якутск, Республика Саха (Якутия)). E-mail: chorosovaom@mail.ru

Чугарова Наталия Петровна, учитель истории МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 33 имени Героя России сержанта Н. В. Смирнова» (г. Чебоксары, Чувашская Республика). E-mail: raisa62gen@mail.ru

Чуйкова Жанна Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры дошкольного и специального образования ФГБОУ ВО «Елецкий государственный университет имени И. А. Бунина». E-mail: zhanna-elets2010@yandex.ru

Шайхутдинова Галия Айратовна, кандидат педагогических наук, доцент, ученый секретарь Института проблем национальной и малокомплектной школы ФГБУ «Российская академия образования» (г. Казань, Республика Татарстан). E-mail: us-ipppo-rao@mail.ru

Шахов Шахабас Курамагомедович, доктор педагогических наук, профессор, Министр образования и науки Республики Дагестан (г. Махачкала, Республика Дагестан). E-mail: dagminobr@e-dag.ru

Шварева Татьяна Николаевна, преподаватель БПОУ Орловской области «Мезенский педагогический колледж». E-mail: sch.aleks@yandex.ru

Швецова Елена Владимировна, педагог-организатор ГПОУ «Воркутинский педагогический колледж». E-mail: shamsutdinova.an@mail.ru

Шинтимирова Баян Габбасовна, доктор исторических наук, профессор, профессор кафедры социально-гуманитарных дисциплин Западно-Казахстанского инновационно-технологического университета (г. Уральск, Республика Казахстан). E-mail: ansar_2004@mail.ru

Ширкова Наталия Николаевна, аспирантка ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов» (г. Москва). E-mail: dear_bean@mail.ru

Шишлова Екатерина Эдуардовна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и психологии ФГАОУ ВПО «Московский государственный институт международных отношений (университет) Министерства иностранных дел Российской Федерации». E-mail: katerina.shishlova@mail.ru

Шишова Евгения Олеговна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры общей и практической психологии Института психологии и образования ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (г. Казань, Республика Татарстан). E-mail: evgshishova@yandex.ru

Шияпова Елена Александровна, кандидат педагогических наук, учитель русского языка и литературы ГБОУ «Средняя общеобразовательная школа имени полного кавалера ордена Славы Петра Васильевича Кравцова» с. Старопохвистнево муниципального района Похвистневский Самарской области. E-mail: staroepohv@mail.ru; el-shiyapova@mail.ru

Шкабарова Софья Евгеньевна, старший воспитатель МДОУ «Детский сад общеразвивающего вида с приоритетным осуществлением художественно-эстетического развития воспитанников № 7 “Алёнушка”» (г. Малоярославец). E-mail: sofyashkabarova@mail.ru

Шнейдер Лидия Бернгардовна, доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой педагогической психологии ОАНО ВО «Московский психолого-социальный университет». E-mail: lshnejder@yandex.ru

Штомпель Людмила Александровна, доктор философских наук, профессор, заведующая кафедрой теории и культуры, этики и эстетики Института философии и социально-политических наук ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет» (г. Ростов-на-Дону). E-mail: lashtompel@gmail.com

Штомпель Олег Михайлович, доктор философских наук, профессор, профессор кафедры теории и культуры, этики и эстетики Института философии и социально-политических наук ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет» (г. Ростов-на-Дону). E-mail: shtompel@donpac.ru

Щигирева Ольга Юрьевна, кандидат педагогических наук, коуч-профориентолог «Детской академии успеха» (г. Москва). E-mail: univrao@mail.ru

Юдина Надежда Петровна, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики Педагогического института ФГБОУ ВО «Тихоокеанский государственный университет» (г. Хабаровск). E-mail: nayudina@yandex.ru

Юркина Лера Валерьевна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и психологии ГОУ ВО «Московский технологический университет (МИРЭА)». E-mail: lastflyer@mail.ru

Юрочкина Наталья Евгеньевна, магистрант 2-го курса направления подготовки «Специальное (дефектологическое) образование» (уровень магистратуры), магистерская программа «Дефектологическое сопровождение субъектов образования» ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» (г. Саранск, Республика Мордовия). E-mail: natashayr@yandex.ru

Юсупова Гульназ Фаритовна, кандидат педагогических наук, доцент, член-корреспондент Академии педагогических и социальных наук, доцент кафедры педагогики и методики дошкольного образования ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», заведующая МАДОУ «Детский сад № 328 комбинированного вида» Советского района (г. Казань, Республика Татарстан). E-mail: gulnaz0905@mail.ru

Ярмова Татьяна Борисовна, заместитель директора МБОУ «Гимназия № 117» (г. Ростов-на-Дону). E-mail: vadimbaz1@mail.ru

Ясько Бэла Аслановна, доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры управления персоналом и организационной психологии ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет» (г. Краснодар). E-mail: shabela@yandex.ru

Яфальян Алла Федоровна, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры истории и теории исполнительского искусства ФГБОУ ВО «Уральская государственная консерватория имени М. П. Мусоргского» (г. Екатеринбург). E-mail: yafalian@yandex.ru

Яценко Денис Александрович, кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной психологии НОЧУ ВО «Московский институт психоанализа». E-mail: da947@mail.ru

Сокращения и аббревиатуры

АНО — автономная некоммерческая организация
АОУ — автономное образовательное учреждение
БПОУ — бюджетное профессиональное образовательное учреждение
ВО — высшее образование
ВПО — высшее профессиональное образование
ВР — воспитательная работа
вуз — высшее учебное заведение
ВУНЦ — военный учебно-научный центр
ВШУ — Высшая школа управления
ГАОУ — государственное автономное образовательное учреждение
ГАПОУ — государственное автономное профессиональное образовательное учреждение
ГАУ — государственное автономное учреждение
ГБОУ — государственное бюджетное образовательное учреждение
ГБПОУ — государственное бюджетное профессиональное образовательное учреждение
ГБС(К) ОУ — государственное бюджетное специальное (коррекционное) образовательное учреждение
ГБУ — государственное бюджетное учреждение
ГИА — государственная итоговая аттестация
ГКОУ — государственное казенное образовательное учреждение
ГОУ — государственное образовательное учреждение
ГПОУ — государственное профессиональное образовательное учреждение
ГСГ — государственная столичная гимназия
ДО — дополнительное образование
ДОО — дошкольная образовательная организация
ДОУ — детское образовательное учреждение
ДПО — дополнительное профессиональное образование
ЕГЭ — единый государственный экзамен
ЗОЖ — здоровый образ жизни
ЗУН — «Знание», «Умение», «Навыки»
ИДН — искусственная дорожная неровность («лежачий полицейский»)
ИКТ — информационно-коммуникационные технологии
ИОМ — индивидуальный образовательный маршрут
ИП — индивидуальный предприниматель
ИУП — индивидуальный учебный план
КГБОУ — краевое государственное бюджетное образовательное учреждение
КДН — комиссия по делам несовершеннолетних
КПД — коэффициент полезного действия
КСО — корпоративная социальная ответственность
КТД — коллективное творческое дело

МАДОУ — муниципальное автономное дошкольное образовательное учреждение

МАОУ — муниципальное автономное образовательное учреждение

МБДОУ — муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение

МБОУ — муниципальное бюджетное образовательное учреждение

МБУ — муниципальное бюджетное учреждение

МВД — Министерство внутренних дел

МДОУ — муниципальное дошкольное образовательное учреждение

МКОУ — муниципальное казенное общеобразовательное учреждение

МОУ — муниципальное общеобразовательное учреждение

МХК — мировая художественная культура

НИИ — научно-исследовательский институт

НИОЦ — научно-исследовательский и образовательный центр

НИРС — научно-исследовательская работа студентов

НО — некоммерческая организация

НОУ — негосударственное образовательное учреждение

НОЧУ — негосударственное образовательное частное учреждение

НПО — научно-производственное объединение

ОАНО — образовательная автономная некоммерческая организация

ОВД — отдел внутренних дел

ОВЗ — ограниченные возможности здоровья

ОГБПОУ — областное государственное бюджетное профессиональное образовательное учреждение

ОО — общественная организация

ООП — объектно ориентированное программирование

ОРКСЭ — основы религиозных культур и светской этики

ОЦДОД — областной центр дополнительного образования детей

ОУ — образовательное учрежление

ОЭСР — Организация экономического сотрудничества и развития

ПАВ — поверхностно-активные вещества

пгт — поселок городского типа

ПДН — подразделение по делам несовершеннолетних

ПИН — пограничная интеллектуальная недостаточность

ПМЖ — постоянное место жительства

ПМПК — психолого-медико-педагогическая комиссия

ПОО — потенциально опасный объект

ПООП — примерная основная образовательная программа

ППО — постдипломное педагогическое образование

ППСП — патрульно-постовая служба полиции

ПС — Пограничная служба

РАО — Российская академия образования

РПЦ — Русская православная церковь

САН — самочувствие, активность и настроение

СБО — социально-бытовая ориентировка

СЖО — смысложизненные ориентации

СМИ — средства массовой информации

СО — среднее образование
СОШ — средняя общеобразовательная школа
СПО — среднее профессиональное образование
ССЛ — субъектная самореализация личности
ссуз — среднее специальное учебное заведение
ТДТ — танцевально-двигательная техника
УДО — учреждение дополнительного образования
УИРС — учебно-исследовательская работа студентов
УМО — учебно-методическое объединение
УО — учебная организация
УТП — учебно-тематический план
УУД — универсальные учебные действия
ФГАОУ — федеральное государственное автономное образовательное учреждение
ФГАУ — федеральное государственное автономное учреждение
ФГБНУ — федеральное государственное бюджетное научное учреждение
ФГБОУ — федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
ФГКВОУ — федеральное государственное казенное военное образовательное учреждение
ФГКОУ — федеральное государственное казенное образовательное учреждение
ФГОС — федеральный государственный образовательный стандарт
ФКОУ — федеральное казенное образовательное учреждение
ФСБ — Федеральная служба безопасности
ЦРР — центр развития ребенка
ЧОУ — частное образовательное учреждение
ЭО — экспресс-оценка
ЮНЕСКО (UNESCO — United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) — Организация Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ АВТОНОМНАЯ НЕКОММЕРЧЕСКАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

«МОСКОВСКИЙ ПСИХОЛОГО-СОЦИАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

Лицензия: регистрационный № 1478 от 28 мая 2015 года, на бланке серии 90Л01 № 0008476
Свидетельство о государственной аккредитации: регистрационный № 1335 от 17 июня 2015 года, на бланке серии 90А01 № 0001419

В Московском психолого-социальном университете работает диссертационный совет по защите кандидатских и докторских диссертаций по психологическим и педагогическим наукам:

19.00.07 — педагогическая психология;

13.00.01 — общая педагогика, история педагогики и образования.

Адрес университета:
115191, Москва, 4-й Рощинский проезд, 9а

Единая справочная:
(495) 796-92-62, доб. 1014

Http://www.mpsu.ru

E-mail: mpsu@mpsu.ru

Издательство
Московского психолого-социального университета

Московский психолого-социальный университет издает и распространяет по подписке журналы, которые входят в перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, рекомендованных ВАК для публикации основных научных результатов диссертаций на соискание ученых степеней кандидата и доктора наук. С содержанием журналов вы можете ознакомиться на сайте http://www.mpsu.ru/pubhouse

Оформить подписку можно через общероссийский каталог «Роспечать», объединенный каталог «Пресса России», а также через каталог «Газеты и журналы», выпускаемый группой компаний «Урал-Пресс» (http://www.ural-press.ru/catalog/rules).

«Актуальные проблемы психологического знания: теоретические и практические проблемы психологии». Главный редактор — Лидия Бернгардовна Шнейдер, доктор психологических наук, профессор. Подписные индексы: «Роспечать» — 36648, «Пресса России» — 91835.

«Известия Российской академии образования». Главный редактор — Михаил Абрамович Лукацкий, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, заведующий лабораторией теоретической педагогики и философии образования ФГБНОУ «Институт стратегии и развития образования РАО». Подписные индексы: «Роспечать» — 71933, «Пресса России» — 91836.

«Мир образования — образование в мире»: научно-методический журнал. Главный редактор — Игорь Алексеевич Алехин, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент Российской академии образования, академик АПСН. Подписные индексы: «Роспечать» — 80531, «Пресса России» — 91837.

«Мир психологии»: научно-методический журнал. Главный редактор — Эди Викторовна Сайко, доктор исторических наук, профессор, член-корреспондент РАО. Подписные индексы: «Роспечать» — 47110, «Пресса России» — 91838.

«Новое в психолого-педагогических исследованиях: теоретические и практические проблемы психологии и педагогики». Главный редактор — Любовь Алексеевна Григорович, доктор психологических наук, профессор. Подписные индексы: «Роспечать» — 36640, «Пресса России» — 91840.

«Публичное и частное право». Главный редактор — Виктор Александрович Михайлов, доктор юридических наук, профессор, Заслуженный деятель науки Российской Федерации, академик АПСН. Подписные индексы: «Роспечать» — 37027, «Пресса России» — 91841.

Справки о наличии книг, отправке заказов,
о приеме заказов и заключении договоров на поставку литературы
по тел.: (495) 796-92-62, доб. 1301, или (495) 234-43-15,
а также по электронной почте publish@mpsu.ru

Библиотеки образовательных учреждений комплектуются на льготных условиях.

Научное издание

Теория и практика воспитания: педагогика и психология

материалы Международной
научно-практической конференции,
посвященной 120-летию со дня рождения
Л. С. Выготского

(7–8 июня 2016 года)

Подписано в печать 18.05.2016.
Формат 70x100 1/16. Бумага офсетная № 1 80 г/м^2.
Усл. печ. л. 65,79. Тираж 500 экз. Заказ №

Издательство
Московского психолого-социального
университета
115191, г. Москва, 4-й Рощинский проезд, 9а
Тел.: (495) 796-92-62, доб. 1301
E-mail: publish@mpsu.ru

Отпечатано с готовых файлов заказчика
в Публичном акционерном обществе
«Т8 Издательские Технологии»
109316, г. Москва, Волгоградский проспект, дом 42, корпус 5
Тел.: (495) 221-89-80