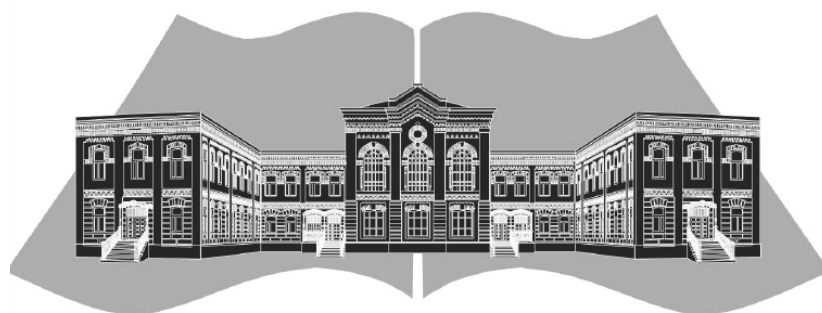


Министерство образования Московской области
Государственное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
Московский государственный областной гуманитарный институт



ВЕСТНИК

МОСКОВСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО
ОБЛАСТНОГО
ГУМАНИТАРНОГО
ИНСТИТУТА

СЕРИЯ: ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

Научный журнал

№1 (2013)

Орехово-Зуево

2013

*Министерство образования Московской области
Государственное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
Московский государственный областной гуманитарный институт*

**ВЕСТНИК МОСКОВСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
ОБЛАСТНОГО ГУМАНИТАРНОГО ИНСТИТУТА**

СЕРИЯ: ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

**Научный журнал
№ 1 (2013)**

Главный редактор

Доктор педагогических наук, профессор ***А.А. Шаталов***

Зам. главного редактора

Кандидат педагогических наук, доцент ***Н.К. Кутякова***

Ответственный редактор

кандидат педагогических наук, доцент ***Г.Н. Скударёва***

Члены редакционной коллегии:

Доктор педагогических наук, профессор Н.В. Карташёв

Кандидат психологических наук, доцент Т.В. Зеленкова

Кандидат психологических наук, доцент С.А. Озерова

© ГОУ ВПО Московский
государственный областной
гуманитарный институт, 2013

© Оформление.
Редакционно-издательский отдел
ГОУ ВПО Московский
государственный областной
гуманитарный институт, 2013

Формат 60x84/8. Тираж 100 экз.

Редакционно-издательский отдел Московского государственного областного гуманитарного института.
142611, Московская область, г. Орехово-Зуево, ул. Зеленая, д.22.

E-mail: vestnikmgogi@gmail.com

В сети интернет "Вестник МГОГИ" представлен на сайте:
www.mgogi.ru

СОДЕРЖАНИЕ

РАЗДЕЛ 1

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Завражин С.А.

ДУХОВНО-ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ
МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ
ИНТЕЛЛЕКТА СРЕДСТВАМИ ХРИСТИАНСКОГО
ИСКУССТВА 5

Карташев Н.В.

ПЕДАГОГИЗАЦИЯ ДЕТСКОЙ СРЕДЫ
В РОССИИ: ИСТОРИЧЕСКИЙ АСПЕКТ 8

Носкова Н.В.

РОДНОЙ ЯЗЫК В ТРУДАХ
ОТЕЧЕСТВЕННЫХ ПЕДАГОГОВ
И МЫСЛИТЕЛЕЙ 12

Ферцер В.Ю.

ПРОБЛЕМА СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ
НА ОСНОВЕ ГУМАНИСТИЧЕСКИХ ПРИНЦИПОВ
В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИКЕ ВТОРОЙ
ПОЛОВИНЫ XIX- НАЧАЛЕ XX ВЕКА 16

Шаталов А.А.

ВОСПИТАНИЕ ЛИЧНОСТИ
В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СИСТЕМЕ
А.С. МАКАРЕНКО 20

РАЗДЕЛ 2

ПЕДАГОГИКА

Балакирева Н.А.

НОВЫЕ ТЕХНИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА
ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ
ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ 24

Дружинина Н.Н.

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К
ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ ДОШКОЛЬНЫХ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ
И СЕМЕЙ ВОСПИТАННИКОВ 34

Гришина Г.Н.

АНАЛИЗ ОПЫТА ВНЕДРЕНИЯ ВАРИАТИВНЫХ
ФОРМ ПОЛУЧЕНИЯ ДОШКОЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ В МОСКОВСКОЙ ОБЛАСТИ 27

Минаева Н.А.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ
ТЕХНОЛОГИЙ В ПОДГОТОВКЕ
БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ К ВОСПИТАНИЮ
ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ УЧИТЕЛЯ 41

Мухортова И.И.

УЧЕБНЫЕ МОДЕЛИ ОБУЧЕНИЮ
АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ 44

Петрова Л.А.

КУЛЬТУРА МЕЖНАЦИОНАЛЬНОГО
ОБЩЕНИЯ КАК КОМПОНЕНТ
ПРОФЕССИОНАЛИЗМА УЧИТЕЛЯ 48

Романова Г.А.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ
МОДЕРНИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
ОБРАЗОВАНИЯ МОСКОВСКОЙ ОБЛАСТИ 51

Скударёва Г.Н.

УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЕМ
КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ
ЕДИНОГО МУНИЦИПАЛЬНОГО
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА 55

Кутякова Н.К., Ферцер В.Ю.

КОЛЛЕКТИВНОЕ ТВОРЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ
ШКОЛЬНИКОВ: ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИДЕИ
И ПРАКТИКА 60

РАЗДЕЛ 3

ПСИХОЛОГИЯ

Зеленкова Т.В.

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОХОДЫ
К ОБЕСПЕЧЕНИЮ СИСТЕМЫ
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ
ПОДДЕРЖКИ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА
И ИХ РЕАЛИЗАЦИЯ ЗА РУБЕЖОМ 65

Коровина И.В.

ПРОБЛЕМЫ АДАПТАЦИИ
СТУДЕНТОВ В ВУЗЕ 74

Озерова С.А., Салтыкова Г.Г.

СТРЕСС ВОСПИТАТЕЛЯ ДЕТСКОГО САДА 77

Озерова С.А., Седельникова А.С.

АДАПТАЦИЯ СТУДЕНТОВ
ПЕРВОКУРСНИКОВ В ВУЗЕ 80

Осинина Т.Н.

О РЕКОНСТРУКЦИИ УЧЕБНОГО
МАТЕРИАЛА 84

Роман В.Н.

ИССЛЕДОВАНИЕ ЖИЗНЕННОГО
ПУТИ ЛИЧНОСТИ КАК СПОСОБ
ПРОФИЛАКТИКИ АГРЕССИВНОГО
ПОВЕДЕНИЯ 89

CONTENTS

SECTION 1

HISTORY OF PEDAGOGIC AND EDUCATION

Zavrazhin S.A.

SPIRITUAL AND ESTHETIC EDUCATION OF SCHOOLCHILDREN WITH VIOLATION OF INTELLIGENCE BY MEANS OF CHRISTIAN ART.....5

Kartashev N.V.

PEDAGOGISATION OF CHILD'S ENVIRONMENT IN RUSSIA: HISTORICAL ASPECT.....8

Noskova N.V.

THE NOTION OF MOTHER TONGUE IN THE WORKS OF RUSSIAN PEDAGOGUES AND THINKERS12

Fertser V.Y.

THE PROBLEM OF THE SOCIALIZATION OF THE INDIVIDUAL ON THE BASIS OF HUMANISTIC PRINCIPLES IN PEOPLE'S PATRIOTIC EDUCATION IN THE SECOND HALF OF XIX-BEGINNING OF XX CENTURY 16

Shatalov A.A.

EDUCATION OF THE INDIVIDUAL IN EDUCATIONAL SYSTEM OF A.S. MAKARENKO..... 20

SECTION 2

PEDAGOGICS

Balakireva N.A.

NEW TECHNOLOGICAL TOOLS FOR EDUCATION OF CHILDREN WITH LIMITED CAPACITY OF HEALTH 24

Grishina G.N.

REVIEW OF THE INTRODUCTION OF VARIANT FORMS OF PRE-SCHOOL EDUCATION IN THE MOSCOW REGION..... 27

Druzhinina N.N.

MODERN APPROACHES TO THE INTERACTION OF PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTIONS AND FAMILIES OF PUPILS34

Minaeva N.A.

THE USE OF INFORMATION TECHNOLOGIES IN TRAINING OF FUTURE TEACHERS FOR THE EDUCATION OF ECOLOGICAL CULTURE OF SCHOOLCHILDREN41

Mukhortova I. I.

DISCUSSION MODELS IN TEACHING ENGLISH 44

Petrova L.A.

THE CULTURE OF INTERETHNIC DIALOGUE AS A COMPONENT OF PROFESSIONALISM OF A TEACHER.....48

Romanova G.A.

ACTUAL PROBLEMS OF MODERNIZATION OF PEDAGOGICAL EDUCATION OF MOSCOW REGION51

Scudaryova G.N.

EDUCATION MANAGEMENT AS A CONDITION OF THE FORMATION OF A SINGLE MUNICIPAL EDUCATIONAL SPACE55

Kutyakova N.K., Fertser V.Y.

THE COLLECTIVE CREATIVE EDUCATION SCHOOL STUDENTS: EDUCATIONAL IDEAS AND PRACTICE.....60

SECTION 3

PSYCHOLOGY

Zelenkova T.V.

METHODOLOGICAL APPROACHES TO THE PROVISION OF SOCIAL, PSYCHOLOGICAL AND EDUCATIONAL SUPPORT EARLY CHILDHOOD DEVELOPMENT AND THEIR IMPLEMENTATION ABROAD..... 65

Korovina I.V.

ADAPTATION FOR STUDENTS IN HIGH SCHOOL 74

Ozerova S.A., Saltykova G.G.

STRESS IN THE LIFE OF THE KINDERGARTEN TEACHER.....77

Ozerova S.A., Sedelnikova A.S.

THE PROCESS OF ADAPTATION OF THE FIRST YEAR STUDENTS IN A HIGHER EDUCATION INSTITUTION..... 80

Osinina T.N.

ABOUT THE RECONSTRUCTION OF EDUCATIONAL MATERIAL84

Roman V.N.

STUDY INTO AN INDIVIDUAL'S COURSE OF LIFE AS A WAY OF PREVENTING AGGRESSIVE BEHAVIOUR..... 89

РАЗДЕЛ 1.

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 376.4:[373.3.017:271.2]

ДУХОВНО-ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА СРЕДСТВАМИ ХРИСТИАНСКОГО ИСКУССТВА

Завражин С.А.

Владимирский государственный университет

Аннотация. В статье рассматривается воспитательно-развивающий потенциал христианского искусства в образовательном процессе коррекционной школы VIII вида. Изложены результаты реализации программы духовно-эстетического воспитания младших школьников с нарушением интеллекта средствами христианского искусства.

Ключевые слова: младшие школьники с нарушениями интеллекта; духовное и моральное воспитание детей средствами христианского искусства.

Одной из центральных задач специального (коррекционного) образовательного учреждения VIII вида является формирование духовно-эстетических представлений. Важную роль в реализации этого процесса играет христианское искусство. Анализ психолого-педагогической литературы позволил выделить круг авторов, изучавших проблему воздействия христианского искусства на духовно-эстетическое воспитание детей с нарушением интеллекта: А.Н. Граборов, Ж. Демор, Э. Сеген, А.А. Высоцкая, П.В. Муратова, В.И. Поволоцкая, А.С. Соболева и другие. Исследователи подчеркивают, что христианское искусство формирует у особенных детей представление о прекрасном, способствует эмоциональному познанию окружающей действительности, развивает когнитивную сферу, осознанное восприятие, способствует формированию нравственных ценностей и лучшей адаптации в обществе. В отечественной науке неоднократно предпринимались попытки исследования возможности использования христианского искусства для решения учебно-воспитательных задач. Однако в практике специальных (коррекционных) школ учебно-воспитательный потенциал данного искусства сегодня реализован недостаточно.

В педагогической теории под эстетическим воспитанием обычно подразумевается целенаправленное формирование в растущем человеке эстетического отношения к действительности на основе непосредственных чувств под контролем интеллекта.

Дети с нарушением интеллекта испытывают проблемы в понимании сложных эстетических категорий, их приложении к предметному миру и области человеческих отношений.

У школьников с нарушениями интеллекта пораженным является перцептивный аппарат: дети не всегда адекватно реагируют на характер воспринимаемого произведения, не могут дать ему вербальную оценку. Несовершенство восприятия (целостности, обобщенности, осмысленности, полноты, темпа, дифференцированности) создает трудности как при сосредоточении на материале, так и при его анализе. Такая специфика эмоционально-волевой сферы обуславливает недостаточно выраженную эмоциональную отзывчивость, неадекватность эмоциональных реакций при восприятии произведений, при сопоставлении идеальных образов с образами реальной действительности.

С учетом своеобразия умственно отсталых детей их эстетическое воспитание в коррекционных

школах, как правило, сосредоточено на решении следующих задач:

1. Совершенствовать и развивать эмоциональную сферу учащихся, вызывать у них эстетические чувства и переживания (восхищение, радость, удовольствие и другие).

2. Формировать у учащихся эстетическую восприимчивость, умение видеть и понимать красивое в искусстве, природе, повседневной жизни, воспитывать у детей сенсорную культуру, личное отношение к воспринятому, обогащать опыт жизни эстетическими впечатлениями, развивать эстетический вкус, приучать школьников к нравственно-эстетическим оценкам и аргументированным суждениям.

3. Способствовать развитию элементарных творческих способностей и доступных художественных навыков в области пения, музыки, ритмики, рисования, художественного рукоделия, хореографии.

Эстетическое развитие – один из трех компонентов духовного мира человека, куда включают также его интеллектуальную энергию и нравственное начало.

Развитие духовности происходит через реализацию нравственных, интеллектуальных и эстетических запросов в процессе активной созидательной деятельности человека.

Духовность российского народа всегда была основана на православной культурной традиции. Христианское искусство – искусство, обладающее могущественной силой эмоционального воздействия на человека. В процессе восприятия произведений христианского искусства совершенствуются эмоции, благодаря чему детям становятся более понятными те чувства, которые выражают окружающие их люди – взрослые и сверстники.

Восприятие христианского искусства – это вид деятельности школьников с нарушением интеллекта, организуемый педагогом, предполагающий и созерцание, и активную деятельность, где сначала происходит накопление впечатлений, затем их дифференциация и только после этого – формирование оценочного отношения. Дети с нарушениями интеллекта являются особой категорией, в работе с которыми христианское искусство является одним из результативных способов профилактики и коррекции отклонений в развитии.

Эмпирическое исследование проходило на базе коррекционной школы VIII вида г. Гусь-Хрустальный. Экспериментом было охвачено 16 школьников 9–10 лет с нарушением интеллекта, которые составили экспериментальную (8 чел.) и контрольную (8 чел.) группы.

На констатирующем этапе по авторским методикам выявлялся уровень знаний учащихся в области православной культуры, уровень эмоциональной оценки православных идеалов, ценностей и норм.

Полученные результаты указывали на низкий (92%) и средний (8%) уровень духовно-эстетического развития испытуемых в обеих группах, что инициировало разработку специальной программы духовно-эстетического воспитания учащихся средствами христианского (православного) искусства.

Программой предусматривалось знакомство с библейской историей происхождения мира, христианским пониманием смысла жизни человека, основными нормами христианской этики, развитие нравственных чувств (сопереживания, ответственности за другого человека, благодарения, уважения к старшим, терпимости, доброжелательности, милосердия) на материале положительных примеров жизни героев отечественной истории и культуры и христианских святых, развитие эстетического восприятия, художественных представлений и понятий, эстетических суждений и вкусов, навыков художественной деятельности и эстетических потребностей на основе образцов православного искусства.

Решение поставленных задач предполагало формирование у школьников с нарушением интеллекта устойчивого интереса к православной культуре. На занятиях развивались навыки и потребности общения с объектами православной культуры: Библией, литературой о жизни святых, православных нормах, традициях и ценностях, отраженных в произведениях искусства и в окружающей жизни (в православных праздниках, памятниках архитектуры, иконописи и так далее). Занятия проходили в доступной для детей игровой форме.

Школьники совершали экскурсии в храмы и монастыри Владимирского, Московского регионов, посещали музейные экспозиции, посвященные иконописи, культовым реликвиям, убранству храмов и священнослужителей. Учащиеся получили первоначальные представления о духовной музыке, поэзии, живописи, быте и нравах православных людей.

Особое внимание обращалось на органическую вплетенность православных этико-эстетических норм и ценностей в фундамент русской культуры.

История древнерусского искусства неразрывна с историей Русской Православной Церкви. Смысл этого искусства невозможно понять тому, кто не имеет представления о христианской куль-

туре. Входя в радостный мир православной культуры, дети проникаются светом любви и красоты, что несет в себе православие.

Содержание разработанной программы включало в себя четыре темы:

1. Мы и красивый мир Божий вокруг нас. (Творец и творение.)
2. Радостный мир православной культуры.
3. Православная культура вокруг нас. Отечество земное и небесное.
4. Добродетели в жизни христиан.

В качестве основных методов реализации программы выступили системный, творческий и метод междисциплинарных взаимодействий.

Формой закрепления и текущей проверки усвоения полученной информации являлись проблемные задания рубрики «обсуждаем – размышляем», творческие работы детей.

Формой итогового контроля стал коллективный творческий проект.

Показателями освоения программного материала являются способность оценки духовно-

эстетических явлений и категорий православной культуры, а также умение строить свои отношения с окружающими людьми в соответствии с нормами жизни православного человека.

Программа рассчитана на 26 часов. Занятия проводились в течение шести недель 1–2 раза в неделю продолжительностью от 30 до 40 минут.

После завершения программы автором был проведен итоговый контрольный эксперимент.

Уровень духовно-эстетического развития учащихся экспериментальной группы заметно вырос: 7 (из 8) школьников достигли среднего уровня, положительная динамика у испытуемых контрольной группы не выявлена.

Таким образом, предложенная программа духовно-эстетического воспитания учащихся младшего школьного возраста средствами христианского (православного) искусства доказала свою действенность на начальном этапе внедрения. Однако, чтобы говорить об её эффективности, требуется проведение повторных измерений.

ЛИТЕРАТУРА

1. Евтушенко И.В. Формирование основ музыкальной культуры умственно отсталых школьников в системе специального образования / Автореферат на соискание ученой степени доктора педагогических наук. – М., 2009. – 55 с.
2. Шаповалова О.Е. Эмоциональное развитие умственно отсталых школьников / Дисс. на соискание ученой степени канд. пед. наук. – Н. Новгород, 2006. – 353 с.

Summary

SPIRITUAL AND ESTHETIC EDUCATION OF SCHOOLCHILDREN WITH VIOLATION OF INTELLIGENCE BY MEANS OF CHRISTIAN ART

S.A. Zavrazhin

Vladimir state University

Abstract. The article observes the pedagogical and developmental potential of Christian art in the educational process of the correctional school VIII form. The results of the achievement of the program of spiritual and aesthetic education of primary school children with intellectual disabilities by methods of Christian art are stated in the particular article.

Key words: younger students with intellectual disabilities; spiritual and moral education of children by means of Christian art.

ПЕДАГОГИЗАЦИЯ ДЕТСКОЙ СРЕДЫ В РОССИИ: ИСТОРИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Карташев Н.В.

Московский государственный областной гуманитарный институт

Аннотация. В статье рассматриваются исторические аспекты и закономерности целенаправленного развития социальной среды ребенка в виде набора социальных, материальных и духовных условий жизни человека. Автор приходит к выводу, что исторические исследования проблемы образовательной среды ребенка позволяют сформулировать современное рекреационное значение и создать традиции здоровой семейной жизни, прогнозировать психологические технологии обучения для родителей, педагогов, психологов для постоянного совершенствования образовательной системы «семья – учреждения общего и дополнительного образования – социум».

Ключевые слова: организованный детский досуг; педагогическое содержание досуга; управление педагогическим процессом детского досуга; организационно-педагогическая деятельность; «опережающее воспитание детей»; педагогический потенциал родителей; «педагогическое вмешательство» в стихийный досуг ребенка.

Известно, что ближайшее пространство и социальное окружение ребенка, в котором протекает его жизнь, непосредственно влияют на его социальное и личностное развитие. В процессе функционирования системы «среда – человек» совершенствуется не только окружающая микросреда как необходимое условие становления и развития личности, но и сама личность, взаимодействующая со средой. При этом в общем процессе развития личности действуют две тенденции: принятие, усвоение ребенком социальных норм, традиций и функций как своеобразный аспект приспособления личности к существующим социальным условиям и тенденция их развития, преобразования, в которой ярче всего проявляется человеческая творческая индивидуальность. Именно поэтому ребенок не выступает в качестве пассивного объекта воздействия, а активного субъекта формирования своей личности. Индивид не только воспринимает воздействие среды, но и сам активно творит себя, исходя из внутренних потенций своей личности и условий окружающей среды.

Понятия эти взаимосвязаны и взаимообусловлены, потому что каждый человек способен оказывать влияние на окружающую среду и одновременно испытывать на себе ее влияние. Поэтому в настоящее время окружающая человека среда является предметом внимания специалистов с точки зрения ее воспитательной ценности и целесообразности, педагогическое сообщество испытывает необходимость изменять состояние социальной среды, вносить в нее те или иные вос-

питывающие элементы, корректируя тем самым воспитательный процесс ребенка. Не случайно в настоящее время все более актуализируется развивающее воспитание и создание оптимальных условий для социализации и самореализации индивида.

Социализация как объективный процесс взаимосвязи окружающей среды и формирования основных параметров человеческой личности (сознания, чувств, способностей и так далее) осуществляется на основе научения, воспитания и усвоения различных социальных ролей, в результате чего индивид превращается в члена современного ему общества. Сам процесс социализации должен непременно включать в себя такой социально важный механизм, как самореализация индивида, процесс его личной деятельности, формирующей собственный практический опыт, когда знания становятся убеждениями, которые в свою очередь становятся устойчивой чертой сознания, реализующейся в социально ценной деятельности.

Изучение понятий среды и педагогики в их взаимосвязи и взаимозависимости относится к XIX веку, когда известный немецкий педагог А. Дистервег ввел термин «социальная педагогика», призвав учителей расширить свою профессиональную деятельность и включить в сферу своего внимания детей разных слоев общества, а также беспризорников. При этом социальную педагогику он понимал в качестве интеграции всех воспитательных сил общества для распространения культуры во всех слоях народа, создания

среди населения различных «воспитательных союзов» [1].

В России процесс педагогизации детской среды стал предметом пристального внимания демократического общественно-педагогического движения, начиная с 60-х годов XIX века, которое имело несколько направлений и течений:

- буржуазно-либеральное (В.Я. Стоюнин, Н.И. Пирогов, Н.А. Корф и другие);
- буржуазно-демократическое (К.Д. Ушинский, В.И. Водовозов, Н.Ф. Бунаков и другие);
- революционно-демократическое (Н.Г. Чернышевский, Н.А. Добролюбов и другие).

Участники движения критиковали сложившуюся в стране систему образования, сами создавали Комитеты и общества грамотности, Педагогические общества, создавали и распространяли педагогические журналы («Журнал для воспитания», «Учитель», «Ясная поляна» и другие [2].

Если в XIX веке участники общественно-педагогического движения основное внимание уделяли проблемам создания и развития российской системы образования, то с первых лет XX века акцент внимания педагогической общественности смещается на проблемы воспитания в сфере досуга детей. Это было обусловлено особенностями политического и культурного состояния страны, лидерской ролью отечественной интеллигенции в развитии социокультурной среды, состоянием к тому времени педагогической науки и практики. Данные обстоятельства предопределили активную позицию интеллигенции в направлении педагогики среды и помогли создать новый тип педагога – учитель-исследователь, разработать вариант открытого образовательного учреждения – школы, активно взаимодействующей с окружающей средой и развивающей окружающую среду, апробировать технологию подготовки и переподготовки педагогических кадров, работающих в новых образовательных условиях.

Известный отечественный педагог-экспериментатор К.Н. Вентцель цель образовательного учреждения видел в свободном физическом и духовном развитии ребенка в том направлении, которое определено его индивидуальной природой. При этом императивом своей деятельности педагог считал тесную связь школы с семьей ребенка, что позволяло изучать среду, в которой живет ребенок, знать его домашние интересы и впечатления, то есть то, что необходимо для построения перспективной педагогической работы. В плане

изучения проблемы педагогического партнерства родителей и педагогов представляет интерес эксперимент К.Н. Вентцеля, который он проводил с 1906 по 1913 гг., воплощая в жизнь идеи свободного воспитания. В созданном им «Доме свободного ребенка» учебно-воспитательный процесс был организован так, чтобы ребенок смог получить разностороннее, гармоничное развитие, в соответствии со своими задатками и способностями. Наряду с «Домом свободного ребенка», «Обществом друзей естественного воспитания», педагогом были открыты «Родительский клуб» и «Музей образцовых детских игрушек». Это были новые учебно-воспитательные учреждения, где осуществлялось социальное образование и воспитание, сотрудничество детей, родителей и воспитателей [3].

Разработка нового содержания работы школы поставило перед отечественными педагогами-новаторами необходимость формировать и новый тип учителя – учителя-исследователя. Не случайно в основе представления о роли учителя в начале XX века лежало широкое понимание воспитания и образования, весьма характерное для отечественной интеллигенции и которое осуществлялось не только в образовательном учреждении, но и в окружающей среде. Понимая это, известный педагог С.Т. Шацкий планировал не только деятельность всего педагогического коллектива образовательного учреждения, но и исследовал воспитательные возможности окружающей среды, изучал и повышал культуру местного населения, улучшал бытовые условия семей учащихся и другие. Новаторским в педагогической деятельности С.Т. Шацкого стало привлечение детей к организации их собственной жизни, теоретическая разработка и практическая реализация идеи детского самоуправления, начатая сначала коллективом Общества «Детский труд и отдых», а впоследствии была продолжена педагогами Первой опытной станции Наркомпроса.

Изучая особенности воспитательного потенциала городской среды, С.Т. Шацкий отмечал, что городские дети, не будучи занятыми в образовательных учреждениях, значительное время бесцельно проводят на улицах, подражая уродливым явлениям социума. Причины этого педагог видел в том, что горожане почти не тратят своих сил на устройство разумной, развивающей, оздоравливающей, воспитывающей обстановки для своих детей. Педагог считал это «пробелом» в деятельности городского общества и прогнозировал его как «все более расширяющийся». Поэтому С.Т. Шацкий с коллегами-единомышлен-

никами с 1905 г. практически, теоретически и организационно занимался решением проблемы устройства разумной, развивающей досуговой среды детей. С создания общества «Сетлемент», в последующем реорганизованного в общество «Детский труд и отдых», а затем и в Первую опытную станцию Наркомпроса, в культурной жизни страны появилось новое, говоря словами самого С.Т. Шацкого, «педагогическое течение», участники которого начали работу с детского клуба, детского сада и колонии, имея в виду организацию детских сообществ и их изучение [4].

Социально-педагогическое новаторство С.Т. Шацкого было обусловлено особенностями политического и культурного состояния страны, лидерской ролью отечественной интеллигенции в развитии социокультурной среды, состоянием к тому времени педагогической науки и практики. Например, в России начала XX века очень остро стояла проблема досуга детей и подростков, его социально-полезной реализации. При Московской Думе существовало подразделение, занимавшееся проблемами детских площадок. В 1906 г. было дано разрешение на открытие общества «Сетлемент», ставившего задачей своей деятельности разнообразную работу по организации досуга. Была оказана поддержка организации скаутских формирований. После революции в Петрограде и других крупных городах стали создаваться детские и подростковые внешкольные клубы. В 20-е годы XX века оказывалась поддержка пионерским клубам. В 30-е годы, когда стали создаваться профсоюзные клубы и Дома культуры, в них предусматривались детские секторы. Тогда же (в 30-е годы) стали появляться детские парки, Дома пионеров, Детские дома культуры, городские и загородные пионерские лагеря, различные «станции» (юных техников, натуралистов, туристические и другие). Появились детские железные дороги, детские пароходства.

Это предопределило активную работу воспитателей в направлении педагогики среды и помогло создать новый тип педагога – учитель-исследователь, разработать вариант открытого образовательного учреждения – школы, активно взаимодействующей с окружающей средой и развивающей окружающую среду, апробировать технологию подготовки и переподготовки педагогических кадров, работающих в новых образовательных условиях.

Одним из социальных феноменов России XX века стали общественно-педагогические движения: организаторов детских клубов и площадок в первые годы XX века, движение организаторов

скаутских отрядов в 10-е годы («движение скаутов», «Русский скаутизм») движение организаторов пионерских клубов, отрядов, форпостов в 20-е годы, движение организаторов тимуровских команд конца 30-х – начала 40-х годов, движение организаторов коммунарских объединений конца 50-х – начала 60-х годов, движение организаторов педагогических отрядов в 70-е годы, организаторов родительских семейно-педагогических клубов 80-х годов, движение организаторов клубов творческой педагогики 80-х годов (учительских клубов «Эврика», «эвриканское движение»).

Кроме этого, в 60-е годы XX века параллельно с «коммунарским движением» в стране существовали «гайдаровское движение» педагогов-последователей А.П.Гайдара в качестве продолжения «тимуровского движения», движение организаторов подростковых военно-патриотических клубов, организаторов городских и районных пионерских штабов, пропагандировавших «коммунарскую методику» коллективной организаторской деятельности.

В 80-е годы в добавлении к названному заметным было течение «педагогических секторов молодежных жилых комплексов». Во второй половине 80-х годов в нашем обществе вновь появился осовремененный вариант «скаутского движения». При этом каждое из названных движений представляло собой не только своеобразную «педагогическую систему» целей и средств воспитания (со своим «инструментарием», методикой), но и определенный стиль и образ жизни человека.

Целесообразно в рамках данной статьи привести пример движения семейно-педагогических клубов конца 80-х – начала 90-х годов, описанный Р.В. Соколовым [5]. В конце 70-х – начале 80-х гг. в стране громко заявили о себе семейно-педагогические клубы. Сначала в Москве и Ленинграде, Пушкино, потом и в других городах. В Москве первые такие клубы появились при ДК строителей «Созидатель» и при районном ДК Бабушкинского района «Содружество».

Семейно-педагогический клуб «Созидатель» был организован знаменитыми педагогами-новаторами, родителями семерых детей Л.А. и Б.П. Никитиными. Постепенно на эти встречи стали приглашать врачей, физиологов и других специалистов. Постепенно стал устойчивым регламент заседаний клуба, которые стали проводиться днем в выходные дни в форме разнообразных развивающе-воспитывающих игр и развивающих занятий. При этом организаторами различных игр и развивающих занятий преимущественно становились сами родители в порядке очередности и

по желанию. Иногда устраивали выезды в другие города Подмосковья, например, в Загорск (нынешний город Сергиев-Посад). Летом выезжали в заброшенные деревни и «обживали» их. Днем трудились на огородах, ходили в лес, на речку, а вечерами собирались у костра.

Члены одного семейно-педагогического клуба, созданного по инициативе работника милиции Л.Б. Кононенко (клуб «Надежда» при московском МЖК «Атом»), договорились с лесхозом в районе Звенигорода, взялись помогать в охране и уходе за участком леса. За это клуб получил возможность бесплатно использовать под коллективный огород поляну в четыре гектара. Клуб построил на поляне несколько домиков-временок для жилья, навес для кухни и общей столовой, сооружения для душа и туалета. В этом полустационарном лагере с весны до осени во время отпусков и выходных дней несколько семей решали для себя четыре программы: продовольственную, педагогическую, оздоровительную и экологическую.

Некоторые семейно-педагогические клубы стали проводить «Утренники труда и отдыха»,

праздники двора, цирковые представления и другое [5]. Все вышеперечисленные формы существования детских объединений были направлены на реализацию основной идеи «опережающего воспитания»

Таким образом, в статье выявлена историческая закономерная взаимосвязь общественно-педагогического движения в России второй половины XIX века с инновационными социально-педагогическими технологиями «опережающего воспитания детей» в XX в. Историческое изучение проблемы педагогизации детской среды позволяет на основе совокупности уже имеющихся отечественных примеров семейного, институционального и социального воспитания ребенка сформулировать современные ценности и создавать традиции здорового образа семейной жизни, прогнозировать и проектировать психолого-педагогические технологии подготовки родителей, педагогов, психологов к постоянному совершенствованию воспитательной системы «семья – учреждения общего и дополнительного образования – социум».

ЛИТЕРАТУРА

1. Социальная педагогика : учеб. пособие для студ. выс. уч. заведений / под ред. В.А.Никитина. – М.: Владос, 2000. – 272 с.
2. Общественно-педагогическое движение // Педагогическая энциклопедия. – М., 1966, Т.3. – С. 172–173.
3. Педагогический энциклопедический словарь / под ред. Б.М. Бим-Бада. – М., 2003. – С. 344.
4. Фрадкин Ф.А., Малинин Г.А. Воспитательная система С.Т. Шацкого. – М.: Прометей, 1993. – 176 с.
5. Соколов Р.В. Привлечение населения к организации досуга детей и подростков по месту жительства. – М.: Социнновация, НИИ культуры РАН, 1992. – 190 с.

Summary

PEDAGOGISATION OF CHILD'S ENVIRONMENT IN RUSSIA: HISTORICAL ASPECT.

N.V. Kartashev

Moscow State Regional Institute of Humanities

Abstract. The article considers historical aspects and regularities of purposeful development of social environment of a child as a set of social, material and spiritual conditions of human life. The author concludes that the historical study of the problem of pedagogisation of child's environment allows to formulate modern recreational values and to create traditions of healthy family life, to predict and design psychological technologies of training for parents, teachers, psychologists to continuous improvement of the educational system «the family – the institution of General and additional education – the socium».

Key words: leisure facilities for children; pedagogical content of leisure; management of educational process of children's leisure; organizational and pedagogical activity; «anticipatory education of children»; pedagogical potential of parents; «pedagogical intervention» in spontaneous leisure of a child.

РОДНОЙ ЯЗЫК В ТРУДАХ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ ПЕДАГОГОВ И МЫСЛИТЕЛЕЙ

Носкова Н.В.

Московский государственный областной гуманитарный институт

Аннотация. Главным выразителем народности является родной язык. Отечественные педагоги, философы, мыслители второй половины XIX столетия внесли огромный вклад в обоснование роли и значения родного языка в жизни народа, в сохранении и развитии его истории культуры.

Ключевые слова: родной язык; духовность; нравственность; общечеловеческие ценности; традиции; культура.

В мире насчитывается несметное количество языков. По предварительной оценке их число составляет около 6 тысяч. Каждый язык является инструментом отражения национальной культуры, инструментом развития и сохранения духовного и материального наследия. Язык каждого народа самобытен и имеет самобытные выражения, отражающие менталитет и традиции нации. Язык формирует сознание человека, знание языка помогает расширить кругозор, глубже проникнуть в культуру другой страны. Признание и уважение всех языков позволяет сохранить мир во всем мире. С 1999 года по инициативе Генеральной конференции ЮНЕСКО во всем мире отмечается 21 февраля – Международный день родного языка – как напоминание о необходимости содействия развитию многоязычия.

К числу главнейших задач, поставленных современным обществом перед образованием, относится задача приобщения подрастающего поколения к истокам народной культуры, родного языка.

В своем ежегодном послании Федеральному Собранию в апреле 2007 года Президент Российской Федерации В.В. Путин отметил, что «духовное единство народа и объединяющие нас моральные ценности – это такой же важный фактор развития, как политическая и экономическая стабильность. Общество лишь тогда способно ставить и решать масштабные национальные задачи – когда у него есть общая система нравственных ориентиров. Когда в стране хранят уважение к родному языку, к самобытным культурным ценностям, к памяти своих предков, к каждой странице нашей отечественной истории».

Понятие «родной язык» в толковом словаре под редакцией профессора Д.Н. Ушакова тракту-

ется как «язык, на котором говорят с раннего детства, перенимая его от родителей или родных».

Отечественные педагоги, философы, мыслители второй половины XIX столетия внесли огромный вклад в обоснование роли и значения родного языка в жизни народа, в сохранении и развитии его истории культуры, традиций и духовно-нравственной основы предшествующих поколений.

Неоценимое значение в данном контексте имеют педагогические взгляды К.Д. Ушинского, заключающие, что главным выразителем народности является родной язык. «Язык народа – лучший, никогда не увядающий и вечно вновь распускающийся цвет его духовной жизни, начинающийся далеко за границами истории» [10, т. 2, с. 109–110]. «Язык есть самая живая, самая обильная и прочная связь, соединяющая отжившие, живущие и будущие поколения в одно великое историческое живое целое» [10, т. 2, с. 109–110].

К.Д. Ушинский, проведя анализ отношения образованного человека к народным истокам, заключал, что мы должны относиться к ним с чувством глубокого уважения и благодарности, так как в них сосредоточены родники духовной жизни. Язык является жизнью самого народа, а не только выразителем жизненности этого самого народа. «Когда исчезает народный язык, – народа нет более» [10, т. 2, с. 109–110].

Духовно-нравственный потенциал человека, его характер сконцентрирован в родном языке. К.Д. Ушинский отмечал, что «люди долго пользовались богатствами родного слова, прежде чем обратили внимание на сложность и глубину его организма и оценили его значение в своей духовной жизни» [10, т. 2, с. 108]. Язык является выразителем древнейшей жизни народа, «величайшим наставником народа, который учил и даже учит тогда, когда не было ни книг, ни школ. Постигая

родной язык, дитя не только приобретают знания из книг, окружающей жизни, но и испытывают силу и духовную жизнь «...из родимой груди родного языка» [10, т. 2, с. 108].

Один из самых ярких русских филологов второй половины XIX века Ф.И. Буслаев в своей работе «О преподавании отечественного языка» писал: «В настоящее время вопрос о преподавании отечественного языка едва ли не более всех других вопросов дидактических занимает педагогов. <...> Постепенное раскрытие дара слова и законов оно должно быть вместе и раскрытием всех нравственных сил учащегося, ибо родной язык есть неистощимая сокровищница всего духовного бытия человечества <...> Основательное изучение родного языка раскрывает все нравственные силы учащегося, дает ему истинно гуманистическое образование, а вместе и свое собственное, народное; заставляет вникнуть в ничтожные, по видимому, и безжизненные мелочи и открывать в них глубокую жизнь во всей неисчерпаемой полноте ее» [1, с. 4–5].

Родной язык располагается на особом месте в педагогических воззрениях Л.Н. Толстого, который рассматривал родной язык как олицетворение того духовного богатства, которое аккумулировано народом в ходе его исторической эволюции. Л.Н. Толстой определял: «Слово – дело великое. Великое потому, что оно есть могущественнейшее средство единения людей. Выражение же мыслей есть одно из самых важных дел жизни» [7, т. 81, с. 120].

Великий мыслитель, педагог считал слово самым обычным, самым основным способом передачи знаний. Процесс обучения на родном языке вводит детей в сознательное обладание сокровищами языка, оказывает содействие продвижению и развитию у детей унаследованной способности к общению, ведь язык народа – «это ключ сокровищницы; когда дверь заперта, никто не может знать, что там: драгоценные ли камни или только не нужный хлам?» [8, с. 296]. Изучая родной язык, ребенок учит не определенные условные знаки, а формируется нравственно, поскольку он приближается к духовным истокам предшествующих поколений. С помощью родного слова он знакомится с окружающей природой, людьми, обществом, историей. Новое поколение усваивает через родной язык культуру, искусство, науку.

Л.Н. Толстой полностью разделял слова К.Д. Ушинского, называвшего родной язык удивительным педагогом. Именно родной язык обучает значительно многому и обучает непринужденно и обстоятельно, будит мысль ребенка, формирует

множество понятий, развивает логическое мышление. «Усваивая родной язык, ребенок усваивает не одни только слова, их сложение и видоизменение, но бесконечное множество понятий, воззрений на предметы, множество мыслей, чувств, художественных образов, логику и философию языка <...> Так этот великий народный педагог – родное слово» [10, т. 2, с. 560].

Важно отметить, что Л.Н. Толстой приходит к выводу – язык является «летописью всей духовной многовековой жизни» народа, основным источником мудрости. В своей статье «О языке народных книжек» Л.Н. Толстой пишет о том, что их язык должен быть понятным, народным и умышленно не испещренным словами местного наречия. Содержание должно быть неотвлеченным, не сверх меры назидательным, а дидактика должна затаиться под увлекательностью формы. Он указывал, что красота, или, скорее, доброта языка, может быть рассматриваема в двух отношениях: в отношении самих употребляемых слов и в отношении их сочетаний.

Много философствуя над созданием достойной учебной книги для русских детей, он приходит к выводу, что нужны такие книги, которые были бы не только доступные и понятные для детского восприятия, но чтобы они формировали потребность к познанию окружающей жизни, расширяли кругозор, закладывали духовно-нравственные основы личности. Над созданием таких книг писатель-педагог в общей сложности работал напряженно и кропотливо более семнадцати лет. Только на подготовку «Азбуки» было отдано 14 лет. Об этом труде Л.Н. Толстой часто говорил с беспокойством, что он не имеет представления о том, что из этого выйдет, но тут же с жаром добавляет, что в это дело он вложил всю душу [7, т. 62, с. 130].

Известный педагог Д.Д. Семенов писал, что рассказы Л.Н. Толстого для детей представляют собой верх совершенства как в художественном, так и психологическом отношении. «Что за выразительность и образность языка, что за сила, сжатость. Простота и вместе с тем изящество речи, что за краткость и будто отрывочность каждой фразы, каждого отдельного рассказа! Каждая русская, народная, наша собственная (речь)! В каждой мысли, в каждом рассказе есть и мораль... притом она не бросается в глаза, не надоедает детям, а скрыта в художественном образе, а потому так и просится в душу ребенка и глубоко западает в ней» [6, с. 176].

Н.К. Крупская называла «Азбуку» Л.Н. Толстого «прекрасным учебником» и отмечала исключительное мастерство автора в подборе материала

по овладению родной речью: « нарастающий запас слов: от самых простых, общеупотребительных до очень сложных; от выражающих самые простые обозначения до слов, выражающих самые сложные понятия; от слов ребенка до слов взрослого» [4, с. 27]. Она считала рассказы для детей, созданные Л.Н.Толстым, образцом по простоте изложения, художественности изображения описываемых лиц, событий и явлений природы.

Как указывает В.Б. Помелов: «Историки начального образования в России Н.А. Константинов и В.Я. Струминский в числе немногих оригинальных качественных работ выделяли «Азбуку Л.Н. Толстого, «Наглядную азбуку» Ф.Ф. Павленкова, «Ученье – свет» и «Пчелку» Н.Н. Блинова» [5, с. 76].

В.Г. Горецкий и Г.В. Карпюк отмечают своеобразие «Азбуки» и «Новой азбуки» Л.Н. Толстого, высоко оценивают педагогику Толстого: «В целом, основные принципы педагогической системы Л.Н. Толстого характеризуются гуманизмом, стремлением дать общее развитие и высокое нравственное воспитание ребенку, демократизмом и постоянным поиском новых путей совершенствования методов обучения и воспитания» [3, с. 528].

В.А. Вейкшан отметил, что своими произведениями Л.Н. Толстой учил детей понимать окружающий мир, помогал овладевать русским языком, помогал любить Родину [2, с. 144].

Л.Н. Толстой, великолепно владея возможностями русского языка, в своих педагогических сочинениях сумел передать последующим поколениям искреннюю любовь к русскому народу, его истории, языку, традициям, обычаям, культуре.

Как и Л.Н. Толстой, так и С.А. Рачинский отводит главную роль в развитии и воспитании личности родному языку. С.А. Рачинский неоднократно подчеркивал, что сельские дети, которые хорошо усвоили русский язык и прочитали А.С. Пушкина,

М.Ю. Лермонтова, Л.Н. Толстого, В.А. Жуковского, сами становились своеобразным источником распространения грамотности в деревне. Ученики в школе Рачинского с наслаждением читали «Капитанскую дочку», «Дубровского», «Бориса Годунова», «Полтаву» А.С. Пушкина, «Тараса Бульбу» и «Ночь перед Рождеством» Н.В. Гоголя, «Песнь про купца Калашникова» М.Ю. Лермонтова, «Семейную хронику» С.Т. Аксакова, «Ундину» В.А. Жуковского и многих других авторов и с удовольствием перечитывали вслух эти книги своим родственникам.

С.А. Рачинский восхищался книгами Л.Н. Толстого и широко использовал «Новую азбуку» и «Книгу для чтения», называя их величайшей услугой, до сих пор оказанной русскому школьному делу.

В школе С.А. Рачинского изучение родного языка неотступно следовало цели не только научить детей владеть языком, писать, читать, но и развивать творческие способности, формировать их эстетически, нравственно, воспитывать в них чувство любви и уважения к своей истории, культуре, прошлому, своему народу. Именно это обстоятельство приобщало, формировало интерес детей к научному знанию, позволяло прикоснуться к тому неисчерпаемому целебному роднику, который позволяет познать духовно-нравственные и общечеловеческие ценности, накопленные предшествующими поколениями, благодатно влиять на становление личности человека. И что бы ни делал в своей школе С.А. Рачинский – осмысливал, как лучше преподавать Закон Божий и церковнославянский язык, как заинтересовать детей более глубоким изучением Псалтыря, как сделать великий русский язык и русскую литературу духовным достоянием учащихся, – всегда он думал о пользе для сельского мира своих педагогических начинаний.

ЛИТЕРАТУРА

1. Буслаев, Ф.И. О преподавании отечественного языка [Текст] : учебное пособие для студентов педагогических институтов по специальности «Русский язык и литература» / Ф. И. Буслаев. – М., 2010. – 360 с.
2. Вейкшан, В.А. Л.Н.Толстой о воспитании и обучении [Текст] / В.А.Вейкшан. – М.: Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1953. – 144 с.
3. Горецкий, В.Г. Азбуки Л.Н.Толстого, их своеобразие, место и значение в истории отечественного просвещения.
4. Лебедева, В.А. Л.Н.Толстой в педагогических трудах Н.К.Крупской [Текст] / В.А.Лебедева. – Тула: Приокское книжное издательство, 1971. – с. 27.
5. Помелов, В.Б. Вятский священник – просветитель Н.Н.Блинов [Текст] / В.Б.Помелов // Педагогика – 2001. - № 5. – С. 76.
6. Семенов, Д.Д. Избр. пед. соч./ Д.Д.Семенов. – М., 1953. – С. 176.
7. Толстой, Л.Н. Полное собрание сочинений / под ред. и с примеч. П.И. Бирюкова. – Т. 4. Педагогические статьи трех периодов: 60-х, 70-х годов и последнего времени. Сочинения и переводы для детей / Л.Н.Толстой. – М.: Сытин, 1913. – С. 213.

8. Толстой, Л.Н. Путь жизни [Текст] / Л.Н.Толстой. – М.: Республика, 1993. – С. 296.
9. Толстой, Л.Н. Пед. соч. [Текст] / Л.Н.Толстой. – М., 1989. – С. 68.
10. Ушинский, К.Д. Собр. соч. В 11 т. / К.Д.Ушинский. – М.-Л., 1948–1950. – Т.3. – С. 48.

Summary

THE NOTION OF MOTHER TONGUE IN THE WORKS OF RUSSIAN PEDAGOGUES AND THINKERS

N.V. Naskova

Moscow State Regional Institute of Humanities

Abstract. The main exponent of the national character is mother tongue. Russian pedagogues, philosophers and thinkers of the second half of the XIX century contributed greatly to the reasoning of the role and significance of mother tongue in people's life and preservation and development of their history and culture.

Key words: mother tongue; spirituality; morality; universal values; traditions; culture.

ПРОБЛЕМА СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ НА ОСНОВЕ ГУМАНИСТИЧЕСКИХ ПРИНЦИПОВ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИКЕ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XIX – НАЧАЛА XX ВЕКА

Ферцер В.Ю.

Московский государственный областной гуманитарный институт

Аннотация. Осмысление социально-нравственного идеала человека передовыми педагогами и выдвигание его в качестве воспитательной цели в отечественной педагогике второй половины XIX – начала XX века.

Ключевые слова: социализация; социальное воспитание; социально-педагогические направления второй половины XIX – начала XX века.

Социальный процесс, в который входит и школа, необходим для того, чтобы человек смог достичь социальной компетентности, физических, интеллектуальных и моральных состояний, требуемых от него обществом и социальной средой.

Ретроспективный анализ идей российской общественно-педагогической мысли о социальном воспитании и преобразований на их основе школьной практики второй половины XIX – начала XX века необходим для более глубокого понимания современного образа человека в рамках полипарадигмальности образования.

Сегодня так же, как и во второй половине XIX – начале XX века в отечественной педагогике и школе проблема социализации личности школьников является одной из актуальнейших. Период, характеризующийся ожесточенной социальной, политической и экономической борьбой, оказал значительное влияние и на развитие образовательной системы.

Образование выступает как важнейший фактор экономического и социального развития страны. Соответственно менялись его функции, актуализирующие задачи социального воспитания подрастающего поколения в исследуемый период [12].

Целью воспитательной работы является формирование у школьников системы определенных качеств, взглядов, убеждений и норм поведения, позитивно ценных для общества, в котором им предстоит жить.

Школа рассматривалась в различных государственных документах как залог социального развития такой личности, которая обеспечит национальное процветание России, ее духовно-нравственное совершенствование внесет в действительность светлые начала на основе любви,

альтруизма, милосердия. Вместе с тем смена типа социокультурного наследования не исключала религиозно-политической подготовки лояльного подрастающего поколения.

В педагогике второй половины XIX – начала XX вв. нашли отражение многие философские, философско-религиозные и социально-политические представления об идеале человека и системе его духовных ценностей в направлениях отечественной педагогической науки таких, как социально-либеральное, культурно-антрополого-гуманистическое, религиозно-философское, «свободное образование человека», революционно-демократическое, социально-демократическое.

Научно-педагогические идеи каждого направления отличались своим поиском путей совершенствования вопросов воспитания «нового» человека, отражающим мировоззрение того или иного автора.

Общими для различных научно-педагогических течений рассматриваемого периода были демократическая направленность воспитательно-образовательного процесса, уважительное отношение к личности ребенка, его интересам и потребностям, стремление постигнуть внутренний мир растущего человека, создание условий для формирования социальной направленности и всестороннего развития человека, отрицательное отношение к сословности школы, утверждение, что каждый ребенок имеет право на полноценное образование и развитие заложенных в нем сил, возможностей и дарований, понимание необходимости разработки индивидуального подхода к учащимся.

Постепенное осмысление социально-нравственного идеала человека передовыми педагогами и выдвигание его в качестве воспитатель-

ной цели занимали важнейшее место в практике школ второй половины XIX – начала XX века. Сообразуясь с социальными идеалами, отечественная школа и педагогика искали пути нравственного и духовного оздоровления всего русского общества через образование.

Идея народности воспитания была направлена против влияния на отечественную школу западноевропейских стран. Отечественные педагоги (К.Д. Ушинский, В.П. Вахтеров, С.А. Рачинский и другие) убедительно доказывали, что в России должна быть создана школа, отвечающая коренным интересам народа. Гуманные ценности рассматриваются через построение школы на основе русских народных и семейных традиций как очага любви и всего светлого духовного [11].

В философско-педагогической концепции русских религиозных философов (И.В. Киреевский, В.С. Соловьев, Н.А. Бердяев, С.И. Гессен, П.А. Флоренский, В.В. Зеньковский, В.В. Розанов) можно выделить ряд основополагающих принципов: религиозность, самоценность и суверенность личности, целостность человека, духовная свобода, общинный дух, соборность, обязательность приложения равной мерки ко всем людям, независимо от их расовой, национальной, сословной принадлежности. Опираясь на христианско-православную антропологию, философы-публицисты отстаивали духовную ценность Православия, в котором находят свое высшее и истинное воплощение все общечеловеческие устремления. Жизненные задачи личности – познать свое место в обществе, сознательное отношение к своему народу и к истории человечества. Триада идей: свобода, творчество, личность – легла в основу их духовно-гуманного направления развития отечественной педагогики [7].

Ценность антропологическо-гуманного направления в том, что во главу критерия личностного развития ребенка ставится необходимость достижения гармонии между психофизическим развитием и другими факторами воздействия на его социальные позиции (К.Д. Ушинский, Л.Н. Толстой, П.Ф. Лесгафт, В.Я. Стоюнин и другие). Природа человека, закономерности его психического и физического были заложены К.Д. Ушинским в работе «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии» (1868–1869 гг.). Антропологические знания, учет возрастных и индивидуальных особенностей формирования и развития психики, физиологических особенностей развития детей, по мнению К.Д. Ушинского, дают возможность правильно определить содержание воспитания. Учебные книги К.Д.

Ушинского «Родное слово» и «Детский мир» формируют у ребенка творческие способности, воспитывают нравственность, патриотизм, скромность, трудолюбие и тому подобное. Все это в итоге способствует успешной социализации ребенка [11].

В трудах П.Ф. Лесгафта по вопросам семейного и школьного воспитания центральное место занимает развитие личности не только как биологического вида, а прежде всего тип отношений ребенка со средой, разделяя ее на ступени: активную и пассивную. В формировании личности, по его мнению, необходимо достичь гармонии между психофизическим развитием ребенка и факторами социального окружения. От типа отношений со средой зависят детские проявления: лицемерие, честолюбие, добродушие и тому подобное. В числе негативных влияний среды наблюдаются инертно-угнетенные проявления: забитость, озлобленность, пассивность [6].

Педагоги образовательного-гуманистического направления (В.П. Вахтеров, Д.Д. Галанин, П.Ф. Каптерев, А.И. Кареев, К.А. Фортунатов и другие) акцентировали внимание на гуманизации учебно-воспитательного процесса, подчеркивая его активно-деятельный, творческий характер, самостоятельное добывание учащимися знаний. Кредо представителей этого направления наиболее полно выразил П.Ф. Каптерев, убежденный, так же, как и К.Д. Ушинский [11] и Л.Н. Толстой [9], в том, что школа своим ученикам окажет наиболее глубокое влияние в том случае, когда она будет следовать природным расположениям учащихся, их вкусам, склонностям и способностям. Школа будет предоставлять им возможно широкую свободу в занятиях любимыми предметами, то есть тогда, когда она образование ставит на почву самообразования и саморазвития и лишь будет, по мере средств и возможностей, помогать этому процессу. По мнению П.Ф. Каптерева, «человек неотделим от общества, и всякая его деятельность, одинаково умственная и нравственная, должна быть всегда, непрерывно рассматриваема и обсуждаема с двух сторон: личной и общественной» [4, с. 389].

В еще более категорической форме это подчеркнул Н.И. Кареев, считавший, что основная цель образования – учет широких человеческих интересов. Школа в этом случае могла бы называться научно-гуманистической и сделать своим девизом: разум, согретый и оживленный сердцем, сердце, просвещенное и направленное разумом [5, с. 45].

Представители социально-либерального направления (К.П. Победоносцев, М.Н. Катков,

К.Ю. Цируль и другие) при рассмотрении целей и задач воспитания исходили исключительно из социальных потребностей государства. Основными функциями образования называются такие, как социальная адаптация молодых людей к новым социальным условиям общества, включенность их в многоплановую систему социальных связей и отношений, усвоение и воспроизводство человеком культурных ценностей и социального опыта, подготовленность к личной жизни, общественно-трудовой деятельности, защите царя и Отечества. Главную функцию государства видели в формировании такой социальной среды, которая в первую очередь защищала бы интересы господствующего класса и направляла волю всех граждан (подданных государства) в одно русло [10]. Этому были подчинены все образовательные реформы данного исторического периода.

Основная цель образования, по мнению представителей свободно-гуманного воспитания (К.Н. Вентцель, В.В. Буткевич, И.И. Горбунов-Посадов, С.Н. Дурылин и другие), состоит в том, чтобы создать условия самопроизвольного развития «без насилия» взрослых. Социальное воспитание осуществляется на основе свободной творческой деятельности. Процесс социального развития должен быть свободным. Самовоспитание будет иметь своей целью сделать из себя совершенного человека, способного стать свободным творцом и плодотворным работником. Процесс умственного и нравственного развития должен быть свободным. Главное – создать вокруг ребенка особую нравственную атмосферу любви и симпатии [3, с. 11–18]. Представители свободно-гуманистического воспитания сформулировали ряд важных гуманистических положений, отраженных, в том числе в учебных планах для школы.

В социально-гуманистическом направлении (П.П. Блонский, М.М. Рубинштейн, С.Т. Шацкий и другие) основополагающим является гуманизация жизни ребенка, стимулирование его самопознания и самопроявления через создание особой культурной школьной и внешкольной среды, содействующей реализации многообразных интересов личности, что способствует ее социализации, воплощению в жизнь идеи целостного под-

хода к детской личности. Ведущими принципами этого направления являлись открытость школ к окружающей среде, организация тесного взаимоотношения с ней, построение образовательного пространства с учетом традиций, менталитета семьи, активный деятельный подход к организации жизни воспитанников, учет их интересов и потребностей, глубокое уважение к личности ребенка, гуманные отношения между педагогом и детьми [2; 8; 13]. Базовыми культурными ценностями провозглашались широкая связь с жизнью, истинно человеческое воспитание детей. Взгляды представителей социально-гуманистического направления свидетельствуют, что ими была создана интегральная концепция развития ребенка, по сути, модель школы «самореализации личности».

Постепенно в отечественной педагогике второй половины XIX – начала XX веков складывается устойчивое идейно-теоретическое ядро гуманистической парадигмы образования, которое вобрало в себя наиболее существенные принципы социализации личности. При всей значимости образованности человека педагоги были убеждены, что для жизнеспособной личности важны такие качества, как духовность; стремление к созидательной деятельности, плодотворному труду, самостоятельность мышления, готовность нести личную ответственность за общественные дела и свое благополучие, способность выполнять гражданские обязанности и защищать свои права, любить свою «малую родину» и Отечество, способность к самовоспитанию, самообразованию, самодеятельности и другое. Можно проследить их взаимосвязь и взаимозависимость, единство с ценностями общечеловеческими и общенациональными.

Таким образом, отечественные мыслители трактовали образование в самом широком смысле слова: и как необходимый фактор производства материальных и духовных благ, и как необходимый компонент формирования социально направленной личности. Важно, чтобы в школах была создана эмоционально-творческая атмосфера, в которой у молодого поколения формируется реалистическое отношение к жизни в социуме.

ЛИТЕРАТУРА

1. Блонский П.П. Избр. пед. произ. – М.: АПН РСФСР ИТ и ИП, 1961. – 696 с.
2. Вахтеров В.П. Основы новой педагогики. – М.: Сытин, 1916. – 600 с.
3. Вентцель К.Н. Борьба за свободную школу. – М.: Тип. торг. Дома А.П.Печковский, А.П.Буланже и К°, 1906. – С. 11–48.
4. Каптерев П.Ф. Избр. пед. соч. / под ред. А.М.Арсеньева. – М.: Педагогика, 1982. – 704 с.
5. Кареев Н.И. Идеология общего образования. – СПб.: Тип. Стасюлевича, 1909. – 128 с.

6. Лесгафт П.Ф. Избр. пед. соч. / сост. И.Н.Решетень. – М.: Педагогика, 1988. – 400 с.
7. Розанов В.В. Три главные принципа образования // Сумерки просвещения. – М.: Педагогика, 1990. – С. 3–6.
8. Рубинштейн М.М. История педагогических идей в ее основных чертах. – Иркутск: Тип. Дома трудящихся, 1922. – 310 с.
9. Толстой Л.Н. Пед. соч. – М.: Педагогика, 1989. – 542 с.
10. Ученье и учитель: Педагогические заметки. – М.: Изд. К.П. Победоносцева, 1900. – С. 3–40.
11. Ушинский К.Д. Избр. пед. соч. – М.: Педагогика, 1968. – С. 204–386.
12. Ферцер В.Ю. Проблема социализации личности в отечественной педагогике второй половины XIX – начала XX веков : автореф. дисс... канд. пед. наук: 13.00.01 – МГОПУ им. М.А.Шолохова – В.Ю. Ферцер. – М., 2005. – 30 с.
13. Шацкий С.Т., Шацкая В.Н. Бодрая жизнь. Из опыта детской трудовой колонии. – М.: Госиздат, 1924. – 180 с.

Summary

THE PROBLEM OF THE SOCIALIZATION OF THE INDIVIDUAL ON THE BASIS OF HUMANISTIC PRINCIPLES IN PEOPLE'S PATRIOTIC EDUCATION IN THE SECOND HALF OF XIX-BEGINNING OF XX CENTURY

V.Y. Fertser

Moscow State Regional Institute of Humanities

Abstract. Understanding the social and moral ideal of human advanced educators and proposing him as an educational goal in the patriotic education of the second half of XIX-beginning of XX century.

Key words: socialization; social education; social-pedagogical direction of the second half of XIX – beginning of XX century.

ВОСПИТАНИЕ ЛИЧНОСТИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СИСТЕМЕ А.С. МАКАРЕНКО

Шаталов А.А.

Московский государственный областной гуманитарный институт

Аннотация. В статье анализируются научно-педагогические идеи А.С. Макаренко о воспитании личности, его деятельность в воспитательных учреждениях по воспитанию человека, гражданина, патриота своего Отечества.

Ключевые слова: педагогическая система; коллектив; воспитание; нравственная основа личности; ответственность; дисциплина; педагогический опыт.

Научно-педагогическое наследие А.С. Макаренко является историческим достоянием народа и мировой педагогики.

А.М. Горький, ознакомившись с работой колонии в течение трёх дней пребывания, дал высочайшую оценку его педагогическому опыту, новым идеям в воспитании человека. В беседе с Макаренко он сказал <...> «Ваш поразительно удачный эксперимент имеет мировое значение».

Его воспитательная система, которая сначала подвергалась сомнению, а потом стала отрицаться, прошла проверку временем и доказала свою жизнеспособность. Недостаточная изученность макаренковского наследия, его методологических основ, ведёт к искажению основополагающих принципов системы, практического педагогического опыта.

В период подготовки отчёта А.С. Макаренко на коллегии Наркомпроса Украины, один из проверяющих предложил ему сделать «минимальные» уступки в его системе. Позже Макаренко об этом писал, что «проводя его, я просил принять уверения, что никаких, даже минимальных уступок быть не может».

«Я предпочитаю скорее остаться без работы, чем отказаться от организационных находок, имеющих, по моему мнению, важное значение для советского воспитания».

В те годы в педагогическое дело, которое Макаренко называл одним из самых тонких и нежных человеческих дел, проникли враждебные и чуждые влияния. Педагогическая арена сделалась достоянием педологии. По словам Макаренко «последняя выступала от имени марксизма, и «нужно было много мужества, чтобы этому не верить, чтобы большому авторитету «признанной» науки противопоставить свой сравнительно узкий опыт» [1, с. 443].

Для педагогической науки и практики особенно важно понять, в каком соотношении находятся

три компонента, что есть то, что принадлежит отечественной педагогике и мировой педагогике (общее), что отражает специфику нашего времени и тех образовательно-воспитательных учреждений, в которых он работал (особенное) и что определяется индивидуальными особенностями его личности.

Неразработанность данной проблемы приводит к двум методологическим ошибкам.

Во-первых, это попытка перенести педагогическую систему А.С. Макаренко в современную практику «один к одному».

И во-вторых, это «отказ от неё как от чего-то сугубо индивидуального и специфического» [2].

Творческая жизнь выдающего педагога А.С. Макаренко была направлена на воспитание нравственных, трудолюбивых и достойных граждан своего Отечества.

После окончания учительского института он посвятил свою жизнь педагогическому делу.

Талант педагога раскрылся в годы его работы в колонии им. Горького и коммуне им. Дзержинского.

Но блестящие результаты в воспитательной работе в колонии дались ему нелегко. Его первые воспитанники с уголовным прошлым, привыкшие к бродяжническому образу жизни, буквально издевались над педагогами. А.С. Макаренко так определяет состав колонистов: «Все это были характеры по меньшей мере оригинальные. Тут были не только воришки; некоторые из этих молодых людей обвинялись в изнасиловании, проституции, подделке документов, в бродяжничестве – в общем, тёмная невежественная компания, проникнутая духом анархизма в его самых примитивных формах».

В сложнейших условиях за восемь лет напряжённой работы он создал образцовое воспитательно-образовательное учреждение, по существу научно-педагогическую лабораторию по воспитанию граждан, патриотов своего Отечества.

Особое внимание уделялось воспитанию и выработке норм нравственности и трудолюбия.

Общее воспитательное кредо Макаренко сформулировал так: «Как можно больше уважения к человеку и как можно больше требовательности к нему».

Работая в колонии, он искал пути, подходы к каждому воспитаннику, чтобы помочь ему стать на путь исправления и полноценного развития.

Он пишет в «Педагогической поэме», что приходилось идти новым непроторённым путём. Он рассказывает, как «...наутро пришла ко мне взволнованная Лидия Петровна и сказала:

– Я не знаю, как с ними разговаривать <...> Говорю им: надо за водой ехать на озеро, а один там, такой – с причёской, надевает сапоги и прямо мне в лицо сапогом: «Вы видите, сапожник пошил очень тесные сапоги!».

В первые дни они нас даже не оскорбляли, просто не замечали нас. К вечеру они свободно уходили из колонии и возвращались утром, сдержанно улыбаясь навстречу моему проникновенному соцвосовскому выговору» [3, с. 157].

«Первые месяцы нашей колонии, пишет А.С. Макаренко, были для меня и моих товарищей не только месяцами отчаяния и беспокойного напряжения, – они были ещё месяцами поисков истины. Я за всю жизнь не прочитал столько педагогической литературы, сколько зимой 1920 года» [3, с. 159].

Макаренко, приступая к работе в колонии, был убеждён, что «в моих руках никакой науки нет, что теорию нужно извлечь из всей суммы реальных явлений, происходящих на моих глазах» [3, с. 159].

Он всем существом чувствовал, что надо спешить, нельзя ждать ни одного лишнего дня. Чашу терпения и выдержки А.С. Макаренко переполнил наглый ответ Задорова. На предложение нарубить дров для кухни Задоров ответил: «Иди сам наруби, много вас тут!».

«В состоянии гнева и обиды, доведённый до отчаяния и остервенения всеми предшествующими месяцами, – пишет Макаренко, – я размахнулся и ударил Задорова по щеке» [3, с. 160].

Позже он скажет, что случай с Задоровым достался ему дороже, чем самому Задорову. В области дисциплины, случай с Задоровым был поворотным пунктом. «Я пережил всю педагогическую несуразность, всю юридическую незаконность этого случая, – пишет Макаренко, – но в то же время я видел, что чистота моих педагогических рук – дело второстепенное в сравнении со стоящей передо мной задачей» [3, с. 163].

В практике своей работы ему удалось организовать два коллектива – сначала в колонии, позднее Дзержинцев.

В коммуне была создана сеть общеобразовательных школ и профессиональных учебных заведений. В коммуне был открыт техникум с двумя факультетами (оптико-механический и электро-энергетический), завод по производству фотоаппаратов, электроинструмента, что позволило сочетать в подготовке коммунаров теорию с практикой, готовить специалистов для производства коммуны. Кроме этого был открыт рабфак, который выполнял роль средней школы для подготовки воспитанников для поступления в вузы.

В коммуне были организованы – деревообделочная, слесарная, токарная швейная мастерские. Воспитанники работали только по 4 часа в день, остальное время использовали для учёбы в школе-десятилетке. При ежедневных занятиях коммунары успешно овладевали курсом средней школы, свидетельством тому были результаты вступительных экзаменов в вузы. Обучение и воспитание коммунаров велось на основе принципа политехнизма, соединения обучения с трудом.

Его многолетней практикой доказано, что воспитание в труде, в деятельности формируется, закладывается нравственная основа личности, уважительное отношение к старшим, к тому, что создано их трудом.

В воспитательно-образовательной системе он важнейшее значение придавал воспитанию общей культуры и грамотности воспитанников и благодаря чтению, которое он стремился сделать обязательной частью жизни каждого воспитанника. За чтением коммунаров он следил сам.

В коммуне им. Дзержинского проводились отчётные спектакли, литературные конференции, музыкальные вечера, конкурсы, олимпиады, конкурс на лучшее чтение и знаний произведений Пушкина.

Макаренко сам давал блестящие уроки по русскому языку и литературе, экономической географии, черчению и рисованию.

В коммуне была организована широкая сеть производственных кружков. Техническими кружками были охвачены все коммунары. Они должны были пройти техминимум, рассчитанный на разное количество часов в зависимости от специальности воспитанника на заводе и его квалификации.

Особое внимание в подготовке коммунаров уделялось техническому творчеству. Макаренко подчёркивал, что «научить творческому труду – особая задача воспитателя» [4, с. 95].

Он хорошо понимал, что научить творчеству – задача самая сложная, потому что именно творчество требует большего трудового напряжения. Макаренко писал, что в процессе творчества нужно «расправиться с ленью <...>, нужно заставить себя мыслить, видеть, смотреть, находить, размышлять». Для этого, прежде всякого другого действия, нужно победить в себе лень» [4, с. 108].

Воспитывая колонистов и коммунаров в труде и через труд, обеспечивая их профессиональную подготовку, он придавал особое значение изучению основ наук, общеобразовательной подготовке, воспитанию личности. В теории и практике воспитания и обучения Макаренко исходил из того, что система отношений личности в коллективе – это «истинный объект педагогической работы».

В «Педагогической поэме» и других работах он даёт развёрнутое обоснование сущности и путей формирования детского коллектива, составляющее важнейшую часть его педагогической системы. По его мысли объектом воспитательной работы должен быть школьный коллектив. «Воспитывая отдельную личность, мы должны думать о воспитании всего коллектива. На практике эти две задачи будут решаться только совместно и только в одном общем приёме. В каждый момент, отмечает Макаренко, нашего воздействия на личность эти воздействия обязательно должны быть и воздействием на коллектив. И, наоборот, каждое наше прикосновение к коллективу обязательно будет и воспитанием каждой личности, входящей в коллектив» [5, с. 7].

Макаренко подходил к воспитаннику как целостной личности и утверждал, что нельзя воспитывать по частям, формируя то одно, то другое качество. «Человек не воспитывается по частям, он создаётся всей суммой влияний, которым он подвергается» [4, с. 119].

Ответственность Макаренко считал одним из стержневых качеств человека. Раскрывая содержание ответственности, он говорил об ответственности перед коллективом, перед обществом, об ответственности коллектива за каждую входящую в него личность, о личной ответственности за свой труд, своё слово. Макаренко говорил о системе ответственности и ставил её в число тех проблем, которым посвятил жизнь. «И вот я все свои 16 лет потратил на решение вопроса о строении коллектива, его органов, о системе полномочий и о системе ответственности» [4, с. 233].

Так же, как и Макаренко Сухомлинский подчёркивал с особой силой взаимовлияние коллектива и личности. Он писал, что «духовный мир коллектива и духовный мир личности формирует-

ся благодаря взаимному влиянию. Человек много черпает в коллективе, но и коллектива нет, если нет многогранного, духовно богатого мира составляющих его людей» [6].

А.С. Макаренко уделил значительное внимание теоретическому обоснованию сущности дисциплины, её значимости в воспитании человека и гражданина. Он подчёркивал, что «мы имеем право называть дисциплинированным только такого, который во всех условиях может выбрать правильное поведение», полезное для общества и найдёт в себе «твёрдость продолжать такое поведение до конца, несмотря на какие бы то ни было трудности и неприятности» [4, с. 80].

В дисциплине он видел один из показателей работы коллектива и говорил, что путь воспитания дисциплины – это весь воспитательный процесс, что коммунары «гордились своей дисциплиной и относились к хорошей дисциплине как к лучшему показателю работы всего коллектива» [4, с. 354].

В современных условиях актуальны и идеи А.С. Макаренко о воспитании в семье. В его «Книге для родителей» содержатся фундаментальные идеи и положения о настоящем родительском авторитете, об ответственности родителей за воспитание своих детей. Семья есть большое и ответственное дело, родители руководят этим делом и отвечают за него перед обществом, перед счастьем своих детей.

По мнению Макаренко, общие цели воспитания изменяются и развиваются по мере движения общества.

«Нет ничего вечного и абсолютного в наших задачах. Требования общества действительны только для эпохи, величина которой более или менее ограничена. Мы можем быть совершенно уверены в том, что к следующему поколению будут предъявлены несколько изменённые требования, причём изменения эти будут вноситься постепенно, но по мере роста и совершенствования всей общественной жизни» [4, с. 169].

А.С. Макаренко так проектировал личность своего воспитанника, создавая педагогику завтрашнего дня, что многие ведущие идеи и положения не потеряли значимости и сегодня.

Осмысливая сложность выработки общей программы воспитания личности будущего гражданина, Макаренко настойчиво подчёркивал об ответственности «индивидуального корректива» к ней: «... мы всегда должны помнить, каким бы цельным ни представлялся для нас человек при широком обобщении, всё же нельзя его считать совершенно однообразным явлением. Люди в известной степени представляют собой очень раз-

носортный материал для воспитания, и выпускаемый нами «продукт» обязательно будет тоже разнообразен» [4, с. 169].

В связи с этим А.С. Макаренко говорил об опасности страха перед человеческим разнообразием и стремлением всех подравнять и «подстричь под одну гребёнку», втиснуть человека в стандартный шаблон.

А.М. Горький с глубиной и выразительностью нарисовал портрет А.С. Макаренко: «Это бесспорно талантливый педагог. Колонисты действительно любят его и говорят о нём тоном такой гордости, как будто они сами сделали его».

Каждый из воспитанников Макаренко нашёл своё место в жизни, некоторые пошли по пути своего учителя и наставника, стали педагогами, некоторые из них стали военными, врачами, инженерами и другими специалистами, достойными людьми. В годы Великой Отечественной войны вместе со всем народом принимали участие в разгроме фашистских захватчиков, многие из них были удостоены правительственных наград.

Подвиг А.С. Макаренко по воспитанию нравственного человека, гражданина, патриота

Отечества будет востребован всегда. Его труды требуют дальнейших исследований и творческого использования в воспитании и образовании новых поколений.

Сам А.С. Макаренко всегда подходил критически, творчески к накопленному им педагогическому опыту, проверял его и совершенствовал. Он был всегда против догм, застывших канонов, за диалектический подход к вопросам воспитания. В этом плане интересно высказывание С. Калабалина, его воспитанника, директора Клементовского детского дома Егорьевского района Московской области, который следовал в своей педагогической деятельности принципам своего учителя. Он говорил, что в «его драгоценном наследстве предусмотрены почти все конкретные, рабочие случаи, и нам, советским педагогам, прямым наследникам этого богатства, следует научиться не механически, а грамотно и разумно пользоваться им».

Педагогическая система Макаренко не может устареть, потому что в ней отражены фундаментальные закономерности воспитания, то есть то, что не подвластно педагогической «моде».

ЛИТЕРАТУРА

1. Макаренко А.С. Собр. соч. В 4 т., Т. 4. – М.: Правда, 1987.
2. А.С. Макаренко сегодня: новые материалы, исследования, опыт. – Н.Новгород, 1992.
3. Макаренко А.С. Собр. соч. В 4 т., Т.1. – М.: Правда, 1987.
4. Макаренко А.С. Пед. соч. Т.4.
5. Макаренко А.С. Воспитание в советской школе. – М.: Просвещение, 1966.
6. Литературная газета. – 1970. – 28 окт.

Summary

EDUCATION OF THE INDIVIDUAL IN EDUCATIONAL SYSTEM OF A.S. MAKARENKO

A.A. Shatalov

Moscow State Regional Institute of Humanities

Abstract. The article considers the analysis of scientific and pedagogical ideas of A.S. Makarenko as for education, his activity in educational institutions for the upbringing of a person, citizen and patriot of his Fatherland.

Key words: pedagogical system; team, pupil; the moral foundation of personality; responsibility; discipline; pedagogical experience.

РАЗДЕЛ 2. ПЕДАГОГИКА

УДК 376.2:[371.69:004.3]

НОВЫЕ ТЕХНИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Балакирева Н.А.

Московский государственный областной гуманитарный институт

Аннотация. Благодаря достаточно развитым техническим возможностям современных компьютеров, а также программного обеспечения, позволяющим вводить информацию с голоса, в дистанционное обучение могут быть вовлечены разные категории детей-инвалидов (и не только с проблемами опорно-двигательного аппарата).

Ключевые слова: дистанционное обучение; компьютеры, дети-инвалиды; адаптироваться к жизни.

Обучение детей с ограниченными возможностями здоровья, их социальная адаптация – один из приоритетных вопросов российского образования. Законодательство Российской Федерации в соответствии с основополагающими международными документами в области образования предусматривает принцип равных прав на образование для детей данной категории. Общее образование инвалидов осуществляется бесплатно как в общеобразовательных учреждениях, оборудованных при необходимости специальными техническими средствами, так и в специальных образовательных учреждениях. При невозможности осуществлять воспитание и обучение детей-инвалидов в общих или специальных дошкольных и общеобразовательных учреждениях органы управления образованием и образовательные учреждения обеспечивают с согласия родителей обучение детей-инвалидов по полной общеобразовательной или индивидуальной программе на дому [1].

Надомное обучение организуется для детей, которые по состоянию здоровья не могут обучаться в общих или специальных учреждениях. Понятие «невозможность обучаться по состоянию здоровья» сейчас не включает в себя невозможность освоить общеобразовательную программу. Отсюда следует, что порядок воспитания и обучения детей-инвалидов на дому регулирует обучение тех детей, которым в силу заболевания трудно ходить в школу, но их обучение не требует специальных методик [2].

Практика показывает, что обучение с использованием дистанционных образовательных технологий значительно расширяет возможности получения детьми-инвалидами общего образования в полном объеме, среднего профессионального и высшего профессионального образования в соответствии с индивидуальной программой реабилитации инвалида. Форма обучения (очная или дистанционная) сама по себе не влияет на конечный результат [3].

Дистанционная форма обучения придает уверенность в своих силах учащимся с ограниченными возможностями, тем самым мотивируя их учиться в школе вместе с другими детьми, друзьями и соседями. Дети с особыми образовательными потребностями нуждаются не только в особом отношении и поддержке, но также в развитии своих способностей и достижении успехов в школе вместе со всеми. Индивидуализация учебных действий контроля и оценки является необходимым условием для становления полноценной учебной деятельности школьников [3].

Развитие контрольно-оценочной самостоятельности школьников как необходимое условие индивидуализации обучения. Обучая «особых» детей, необходимо учесть трудности каждого отдельно взятого ребенка. Трудности, которые испытывают дети с ограниченными возможностями в процессе обучения, могут быть обусловлены как недостатками внимания, эмоционально-волевой регуляции, самоконтроля, низким уровнем учебной мотивации и общей познавательной

пассивности (то есть слабостью регуляционных компонентов учебно-познавательной деятельности), так и недоразвитием отдельных психических процессов (восприятия, памяти, мышления), недостатками речи, нарушениями моторики в виде недостаточной координации движений, двигательной расторможенностью, низкой работоспособностью, ограниченным запасом знаний и представлений об окружающем мире, несформированностью операционных компонентов учебно-познавательной деятельности.

Для детей с различными формами нарушения здоровья особенно необходимо добиваться развития навыка адекватного восприятия результатов своей деятельности, одновременно не вызывая излишней нервозности и тревожности. Проблема развития интереса к изучаемым предметам может быть решена за счет:

- организации процесса общения в виртуальном классе;
- привлечения высококвалифицированных преподавателей (в том числе вузовских);
- дифференциации и индивидуализации обучения;
- включения в обучение игровой моделирующей компоненты;
- максимально раннего начала обучения;
- пользования электронными библиотеками, информационными фондами, позволяющими поддерживать его мотивацию, интерес и интеллектуальное развитие.

Обучение на основе компьютерных телекоммуникаций обеспечивает возможность:

- чрезвычайно оперативной передачи на любые расстояния информации любого объема, любого вида (визуальной и звуковой, статичной и динамичной, текстовой и графической);
- хранения информации в памяти компьютера (электронная почта) нужное количество времени, возможность ее редактирования, обработки, распечатки;
- интерактивности с помощью специально создаваемой для этих целей мультимедийной информации и оперативной обратной связи с преподавателем или с другими участниками обучающего курса;

- доступа к различным источникам информации, в том числе удаленным и распределенным базам данных, многочисленным конференциям по всему миру через систему Internet, работы с этой информацией;
- организации совместных телекоммуникационных проектов, электронных конференций, компьютерных аудио- и видеоконференций [1, 4].

В настоящее время использование дистанционных технологий позволяет не только обеспечить ребенка-инвалида качественным образованием, но и дать ему общение со сверстниками (окно в мир), столь необходимое для социализации, реабилитации и адаптации. Дистанционные технологии в определенной степени разрешают основную проблему «особых» детей, которая заключается в недостатке общения с другими людьми и в особенности со сверстниками. Несмотря на физическую удаленность субъектов обучения друг от друга, существует реальная возможность взаимного общения детей в рамках курсовых и тематических совместных занятий как по вертикали (педагог – обучающийся), так и по горизонтали (между учащимися, в режиме электронной почты, конференций, чата, виртуальных семинаров и тому подобного) [3].

Очевидно, что дистанционное обучение предоставляет большие возможности для детей с особыми потребностями. Благодаря достаточно развитым техническим возможностям современных компьютеров, а также программного обеспечения, позволяющим, к примеру, вводить информацию с голоса, в дистанционное обучение могут быть вовлечены разные категории детей-инвалидов, и не только с проблемами опорно-двигательного аппарата. Тем более что существуют специализированные технические средства адаптации, позволяющие детям с различными ограничениями полноценно взаимодействовать с компьютером [3].

Образовательная среда должна быть нацелена не только (а может быть, и не столько) на собственно образовательные цели, сколько на то, чтобы каждый ребенок с ограниченными возможностями нашел оптимальный для себя способ успешно адаптироваться к жизни.

ЛИТЕРАТУРА

1. Агаев В.Т. Методические рекомендации по подготовке материалов для учебных аудио-видеосредств. – М.: МИЭП, 2008.
2. Архипов Б.А., Воробьева Е.А., Семенович А.В., Назарова Л.С., Шегай В.М. Комплексная методика психомоторной коррекции. – М., 2007.
3. Андреев А.А. Введение в дистанционное обучение : учебно-методическое пособие. – М.: ВУ, 2009.
4. Айшверуд М.М. Полноценная жизнь инвалида / Пер. с англ. – М.: Педагогика, 2007.

Summary

**NEW TECHNOLOGICAL TOOLS FOR EDUCATION
OF CHILDREN WITH LIMITED CAPACITY OF HEALTH**

N.A. Balakireva

Moscow State Regional Institute of Humanities

Annotation. Due to rather developed technological capacities of modern computers as well as software enabling to enter information from voice, different categories of disabled children can be included in distance education and not only ones with musculo-skeletal disorders.

Key words: distance education; computers, disabled children; to adapt in the life.

АНАЛИЗ ОПЫТА ВНЕДРЕНИЯ ВАРИАТИВНЫХ ФОРМ ПОЛУЧЕНИЯ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В МОСКОВСКОЙ ОБЛАСТИ

Гришина Г.Н.

Московский государственный областной гуманитарный институт

Аннотация. Внедрение вариативных форм организации дошкольного образования рассматривается в настоящее время как одно из наиболее реальных направлений повышения доступности дошкольного образования в России, поскольку является менее затратным по сравнению со строительством новых образовательных учреждений. Поиск эффективных способов разработки системы вариативных форм дошкольного образования в Московской области – центральная идея статьи. Представлен региональный обзор опыта внедрения вариативных моделей и форм получения дошкольного образования, анализ развития гибкой многофункциональной системы дошкольного образования Московской области.

Ключевые слова: доступность дошкольного образования; вариативные формы дошкольного образования; модели муниципальных систем дошкольного образования; группы кратковременного пребывания; семейные группы; негосударственный сектор дошкольного образования.

Происходящее в России социальное обновление, формирование открытого демократического общества и его интеграция в мировое и европейское культурно-образовательное пространство привели к активному росту инноваций в педагогической теории и практике, одним из которых выступает вариативное дошкольное образование. Смена образовательной парадигмы на основе перехода от идеи унификации к идее вариативности, развитие системы дошкольных учреждений с учетом особенностей, способностей и интересов разных контингентов детей, новые требования к руководящим работникам и педагогическим кадрам дошкольных учреждений – всё это порождает ряд педагогических проблем, требующих методологического осмысления, научно обоснованных ответов и решений.

Вариативность дошкольного образования в организации образовательного пространства выражается в первую очередь в вариативности образовательных структур, осуществляющих дошкольное образование. В образовательном пространстве каждого региона Российской Федерации в настоящий момент наряду с традиционными дошкольными образовательными организациями действуют учреждения разного типа и вида, реализующие основную общеобразовательную программу дошкольного образования:

- центры развития ребенка;
- центры дошкольного образования;
- начальные школы – детские сады;
- общеобразовательные школы с правом реализации образовательных услуг в сфере дошкольного образования;

- учреждения дополнительного образования и прочее.

Позитивная тенденция последних лет – организация новых форм образования, ориентированных на удовлетворение запросов родителей, являющихся основными заказчиками образовательных услуг.

Анализ развития вариативных форм получения дошкольного образования в Московской области обусловлен социальными факторами. В Подмоскovie, как и в других регионах Российской Федерации, остро стоит проблема с нехваткой дошкольных мест. Статистические данные: численность детей дошкольного возраста в Московской области 576 тысяч человек, из них 292 тысячи посещают ДООУ. Численность детей в возрасте от 3 до 7 лет, посещающих дошкольные образовательные учреждения, составляет – 260 444 воспитанников или 82% от общего количества детей данного возраста. В отдельных регионах РФ таких, как республики Саха (Якутия) и Чувашия приняты законы об обязательном дошкольном образовании, поэтому охваты достигают в этом возрасте 98%. Такого же показателя достигла Москва на старшей ступени дошкольного образования.

Приведем для сравнения показатели охвата детей официальной системой РВО в ряде стран Европы:

- Франция – 31% детей в возрасте до 3 лет и 94% детей в возрасте от 3 до 6 лет (100% детей в возрасте 5–6 лет);
- Финляндия – 26 % детей в возрасте от 0 до 3 лет и 77% в возрасте от 3 до 6 лет (96% детей в возрасте 5–6 лет);

– Германия – 18% детей в возрасте от 0 до 3 лет и 93% детей в возрасте от 3 до 6 лет (94% детей в возрасте 5–6 лет).

Концепция долгосрочного экономического развития Российской Федерации до 2020 года предусматривает создание системы образовательных услуг, обеспечивающих поддержку семейного воспитания в первую очередь для семей с детьми до 3 лет, внедрение моделей дошкольного образования, обеспечивающих каждому ребенку возможность обучаться по образовательным программам для детей старшего дошкольного возраста (2016 год – 95%) [1]. В рамках реализации дорожных карт субъектов Российской Федерации в течение 2013–2015 годов планируется введение **755 тыс. новых мест**, в том числе **357 тыс. мест** за счёт вариативных форм образования и услуг дошкольного образования, реализуемых в том числе негосударственными организациями (частные, семейные детские сады).

Правительством Московской области осуществляются мероприятия по ликвидации дефицита мест в дошкольных образовательных учреждениях, который возник в связи с увеличением рождаемости и роста потребности населения в услугах дошкольного образования, что явилось одной из причин возникновения очередности в дошкольные образовательные учреждения. (По состоянию на 15 октября 2013 года очередность в дошкольные образовательные учреждения детей в возрасте от 3 до 7 лет – 40 130 детей.)

Создание сети образовательных институтов, реализующих программы дошкольного образования в Московской области направлено на достижение следующей цели: обеспечить доступ к качественному дошкольному образованию максимальному количеству детей дошкольного возраста, учитывая их образовательные потребности, способности, состояние здоровья и материальную обеспеченность семей. Ее решение невозможно без развития гибкой, многофункциональной системы дошкольного образования, ориентированной на вариативные формы получения дошкольного образования.

Спектр моделей новых форм дошкольного образования, представленных в разных регионах, очень разноплановый, он постоянно расширяется. Каждая модель имеет свои отличительные особенности.

Во-первых, по времени пребывания детей в дошкольных учреждениях: дети могут находиться в детском саду от 3 до 5 часов ежедневно или менее 3 часов два-три раза в неделю. Работа с детьми организуется в первую половину дня, по-

сле обеда или вечером, функционируют группы выходного дня.

Во-вторых, модели различны по набору услуг содержания ребенка в дошкольном учреждении. Есть образовательные модели, которые предусматривают организацию питания, прогулки детей на свежем воздухе, посещение бассейна, проведение оздоровительных и коррекционных мероприятий. Деятельность большинства групп, созданных на базе дошкольных учреждений, предполагает участие родителей в режимных моментах, так как они предназначены в основном для детей раннего возраста. Условно их можно обозначить, как «Семейные группы». Занимаясь вместе с детьми в таких группах, каждый родитель лучше узнает интересы и способности своего ребенка, а также получает новые педагогические знания по воспитанию и развитию малышей.

В-третьих, новые формы организации работы с детьми – разные по направлениям своей деятельности: группы адаптации, группы развития, группы для детей-инвалидов и детей, нуждающихся в проведении комплекса оздоровительных мероприятий.

Согласно региональной модели, принятой в Красноярском крае, дошкольное образование включает три ступени, соответствующие особым возрастным группам детей и подразумевающие специфические формы организации [2].

Первая ступень – преддошкольное образование детей в возрасте от полутора до трех лет.

Вторая ступень – образование детей дошкольного возраста в возрасте от трех до шести лет.

Третья ступень – образование детей предшкольного возраста, или седьмого года жизни.

Образование на каждой из этих ступеней в разной степени затребовано и выражено в тех или иных организационных формах в городах и в сельской местности. Рассмотрим эти формы подробнее.

Существующие в настоящее время образовательные *формы для детей раннего возраста* представлены:

- группами полуинтернатного типа, существующими в детских садах;
- группами совместного кратковременного пребывания ребенка и родителя («ребенок-родитель», «ясли с мамой», «центр игровой поддержки», «адаптационная группа» и другие), организованными на базе детских садов, при центрах детского творчества, в специальных центрах работы с детьми раннего возраста или при психолого-педагогических центрах;

- группами надомного образования («ребенок и няня», «гувернерские группы», «семейные группы», «мини-садик» и другие), организованных родителями на дому или в специально арендованных с этой целью жилых квартирах.

Можно представить перечень организационных форм образования детей старшего дошкольного возраста, использующихся в регионах:

- детский сад полного дня;
- группы кратковременного пребывания в детском саду;
- группы для детей старшего дошкольного возраста на базе общеобразовательных учреждений;
- дошкольные группы на базе разных культурно-образовательных центров и центров дополнительного образования детей;
- дошкольные группы на базе добровольных родительских сообществ.

Предшкольное образование адресовано детям седьмого года жизни, призвано решать задачи подготовки к школьному обеспечению и мягкой адаптации к школе. В настоящее время существуют несколько организационных форм предшкольной подготовки:

- подготовительные к школе группы детского сада;
- подготовительные к школе группы детского сада, являющегося модулем СОШ-центра образования;
- группы предшкольной подготовки полуинтернатного типа для детей пяти-шести лет при образовательных учреждениях «СОШ с дошкольными группами»;
- группы кратковременного пребывания по подготовке к школе при образовательных учреждениях «СОШ с дошкольными группами»;
- группы кратковременного пребывания по подготовке к школе, организованные на базе центров дополнительного образования, психолого-педагогических центров и других образовательных организаций – как государственных, так и негосударственных.

На базе сельских школ ведущими организационными формами дошкольного образования становятся:

- СОШ с дошкольными группами для детей от трех (двух) до семи (шести) лет;
- СОШ с группами предшкольной подготовки полуинтернатного вида;
- СОШ с группами кратковременного пребывания по подготовке к школе.

Мы рассмотрели модели дошкольного образования в соответствии с тремя выделенными возрастными периодами. Одной из характерных черт, присущей перечисленным моделям, является возможное перераспределение кадровых и материально-хозяйственных ресурсов:

- система курирования мелких образовательных групп со стороны более крупных центров;
- обеспечение консультативно-диагностической работы с «неорганизованными» детьми силами специалистов специализированных детских садов и психолого-педагогических, система взаимодействия школ и групп предшкольной подготовки [3, 4].

В Московской области система вариативных форм, отвечающая в полной мере потребностям региона, еще не сложилась. Примером может служить созданная на территории города Москвы система групп кратковременного пребывания детей дошкольного возраста, которую отличает повышенная гибкость в части, касающейся режима функционирования, комплектования (сочетание возрастного и разновозрастного принципов), выстраивания отношений с родителями, построения образовательного процесса, предполагающего гибкое содержание и применение педагогических технологий, обеспечивающих индивидуальное, личностно ориентированное развитие ребенка, значительный круг дифференциации направлений подготовки воспитанников, организации предоставления дополнительных образовательных услуг. Среди новых форм дошкольного образования, созданных в Москве, следует отметить: Центры игровой поддержки ребёнка (ЦИПР), Консультативные пункты (КП), Лекотеки и Службы ранней помощи (СРП) для детей, воспитывающихся в условиях семьи и родителей (законных представителей), как самостоятельные структурные подразделения государственных дошкольных образовательных учреждений, реализующих программы дошкольного образования [5].

Среди новых форм деятельности ДОО следует выделить:

- группы для детей с ограниченными возможностями и группы инклюзивного образования;
- группы для детей с проблемами в развитии, для часто и длительно болеющих детей и другие.

Все разнообразие инновационных образовательных структур и форм организации дошкольного образования, возникающих сегодня в ответ

■ АНАЛИЗ ОПЫТА ВНЕДРЕНИЯ ВАРИАТИВНЫХ ФОРМ ПОЛУЧЕНИЯ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В МОСКОВСКОЙ ОБЛАСТИ

на запросы общества, может быть систематизировано по различным основаниям:

- *по базовому учреждению*: дошкольные образовательные группы на базе дошкольных образовательных учреждений, средних общеобразовательных школ, учреждений дополнительного образования (домов творчества, студий, детских оздоровительных выездных лагерей);
- *времени пребывания детей в образовательном пространстве*: дошкольные образовательные группы кратковременного пребывания, группы полного дня, группы круглосуточного пребывания;
- *образовательной направленности*: дошкольные образовательные группы общеразвивающего вида, коррекционной направленности, по подготовке к школе, группы социальной адаптации, прогулочные и игровые группы, детско-родительские учебные и творческие объединения;
- *контингенту детей*: дошкольные образовательные группы для часто и длительно болеющих детей, для детей с нарушениями в развитии;
- *возрасту воспитанников*: дошкольные образовательные группы для детей раннего, младшего, среднего и старшего дошкольного возраста, разновозрастные группы.

В соответствии с данной классификацией полная характеристика образовательной структуры может быть отражена в ее названии, например, таким образом: «Дошкольная образовательная группа кратковременного пребывания общеразвивающего вида для детей старшего дошкольного возраста на базе средней общеобразовательной школы». Организационное обеспечение групп кратковременного пребывания детей определяется правовым обеспечением на уровне муниципальных органов управления: устав, Положение, смета расходов, функциональные обязанности педагогов и тому подобное.

Муниципальные и государственные дошкольные учреждения (*детские сады разных видов, дошкольные группы в учреждениях для детей дошкольного и младшего школьного возраста, дошкольные группы при ОУ и другие*) в режиме полного дня, продленного дня или круглосуточного пребывания в Московской области посещают **190 384** человека, *группы кратковременного пребывания* – 23 798 человек, альтернативные формы дошкольного образования в частных организациях и индивидуальных предпринимателей (*семейные дошкольные группы, группы присмо-*

тра и ухода, центры, домашние детские сады частных организаций) -19038 человек; негосударственные ДООУ – 4769 человек.

Приведем факты для сравнения. В 2001 г в Московской области функционировало 53 группы кратковременного пребывания с охватом детей – **776 человек**, которые находились в ДООУ (149 человек), в образовательных учреждениях для детей дошкольного и младшего школьного возраста, в общеобразовательных школах (339 человек), в учреждениях дополнительного образования (288 человек). По профилю преобладали ГКП для подготовки детей к школе (530 человек), а также группы эстетической направленности (102 человека). Адаптационные группы, группы выходного дня занимали низкие позиции, соответственно – 24 и 25 человек. Присутствовали группы с основами православной культуры: 2 группы – 29 человек. (Источник: Информационно-аналитическая справка о состоянии работы органов управления образованием субъектов Российской Федерации по развитию новых моделей дошкольного образования и поддержке сети дошкольных образовательных учреждений. 2001 г.)

По данным Министерства образования Московской области количество групп кратковременного пребывания к 2013 г. увеличилось: более 1500 групп, которые посещают 23 798 человек. (Письмо Министерства образования Московской области от 15.01.2013 г. №400-08 д/05). Получили развитие группы разных профилей и направленности. В рамках *модели сопровождения семьи, воспитывающей детей раннего возраста* закрепляются такие формы как адаптационные группы раннего возраста (ясли с мамой), консультационные пункты, Центры игровой поддержки ребенка. Опыт педагогической практики подтверждает экономическую и педагогическую целесообразность встраивания системы ранней помощи в имеющиеся образовательные структуры. В *модели дошкольного образования* приоритет принадлежит группам кратковременного пребывания при общеобразовательных школах. Однако, как правило, эти группы посещают дети из детского сада. Очевидна проблема: различные образовательные учреждения дублируют друг друга в вопросах подготовки детей к школе (например, ребенок посещает и детский сад, и «Школу будущего первоклассника»), что приводит к совершенно неоправданной, недопустимой перегрузке дошкольников.

Создание различных структур, осуществляющих дошкольное образование, призвано решить задачу «приближения образования» к нуждам каждого ребенка. Их разнообразие гарантирует

доступность образовательных услуг для детей из разных социальных групп и слоев населения.

Вне зависимости от широты охвата детей вариативной системой дошкольного образования остается проблема организации образования детей, не посещающих ДОО. Современная система дошкольного образования предполагает возможность воспитания детей в домашних условиях в форме собственно семейного образования, осуществляемого родителями (лицами, их заменяющими), а также в форме гувернерства. Подобная модель строится с учетом единых целей дошкольного образования и возможностей индивидуального общения с ребенком в семье. Общественно-семейная образовательная модель только формируется в Московской области и представлена не так широко, как группы кратковременного пребывания. Факторами риска в организации семейных детских садов являются сложности в проведении лицензирования с целью оценки созданных в них условий.

Сегодня в Подмосковье уделяется серьезное внимание развитию негосударственного сектора дошкольного образования. Правительство Московской области одобрило решение о порядке расходования субвенций, выделяемых из бюджета региона муниципалитетам, на содержание детей в негосударственных дошкольных образовательных учреждениях. Предполагается, что количество детей в частных детских садах будет от 15 до 40 человек. Стоимость платы в частном детском саду не превысит суммы, которую родители платят за муниципальный детский садик. Остальную часть суммы в виде субвенций компенсирует предпринимателям область. Из бюджета Московской области на одного воспитанника частного детского сада будет выделяться 20000 рублей в месяц. В настоящее время изменились «Санитарно-эпидемиологические требования к устройству, содержанию и организации режима работы в дошкольных организациях», что позволяет шире использовать возможности для развития в Московской области государственно-частного партнерства при создании негосударственных детских садов. В Подмосковье в настоящее время функционирует 75 негосударственных детских дошкольных образовательных учреждений.

Выводы по результатам аналитической оценки фиксируют наличие позитивных тенденций в изменении современной системы дошкольного образования в Московской области, относительно его доступности. К этим позитивным тенденциям можно отнести:

- рост охвата детей от 1 до 7 лет дошкольным образованием, в том числе детей 5-7

лет дошкольным образованием;

- увеличение доли муниципальных систем дошкольного образования и дошкольных образовательных учреждений, принимающих участие в мероприятиях по внедрению новых моделей дошкольного образования;
- постепенное увеличение негосударственного сектора дошкольного образования.

Изменения в структуре сети учреждений и организаций, реализующих программы дошкольного образования, очевидны. В сеть включаются новые типы организаций (группы кратковременного пребывания, центры игровой поддержки, адаптационные группы, «ясли с мамой», гувернерские группы и так далее). Необходимо установление на уровне региона номенклатуры организаций нового типа в соответствии с *требованиями конкретной социальной ситуации в Подмосковье*. Расширение сети за счет новых форм организации дошкольного образования требует разработки на региональном уровне новых «Положений о лицензировании учреждений и организаций, реализующих программы дошкольного образования». Без введения новой нормативной базы окажется невозможным легализовать появляющиеся формы учреждений/организаций для дошкольников, а значит, и контролировать качество предоставляемого образования. Система дошкольного образования в Московской области стала более ориентированной на ребенка и предлагает детям больше активных и интерактивных технологий обучения, однако не всегда ориентирована на родителей.

Таким образом, для поддержки развития новых форм и моделей дошкольного образования в Подмосковье; необходимо:

- изучение запросов и потребности родителей, являющихся основными заказчиками образовательных услуг (корректировка предложений и спроса);
- обеспечение географической и экономической доступности разных форм дошкольного образования;
- обеспечение финансовой доступности разных форм дошкольного образования для различных категорий населения;
- формирование нормативно-правовой базы по работе новых форм дошкольного образования в рамках полномочий Министерства образования Московской области;
- развитие семейных групп и семейных детских садов в качестве структурных подразделений муниципальных дошкольных учреждений;

■ АНАЛИЗ ОПЫТА ВНЕДРЕНИЯ ВАРИАТИВНЫХ ФОРМ ПОЛУЧЕНИЯ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В МОСКОВСКОЙ ОБЛАСТИ

- увеличение числа групп для детей младшего дошкольного возраста (от 0 до 3 лет) с разными направлениями и графиками работы;
 - развитие новых моделей дошкольных организаций, ориентированных на новые формы организации по предоставлению вариативных образовательных услуг с учетом особенностей, способностей и интересов разных контингентов детей, не посещающих ДООУ;
 - развитие координационных отношений между различными формами реализации модели предшкольного образования (в рамках преемственности между дошкольной и школьной ступенями обучения);
 - развитие системы профессиональной подготовки и повышения квалификации специалистов, работающих в вариативных формах дошкольного образования;
 - изучение и распространение лучшего опыта образовательных учреждений различных субъектов Российской Федерации и образовательных учреждений Московской области по организации новых форм дошкольного образования;
 - создание единого информационного пространства для профессионального общения специалистов вариативных форм дошкольного образования (сайты регионального, районного и муниципального уровней);
 - развитие системы информирования родителей, иных заинтересованных лиц по вопросам, связанным с особенностями различных видов учреждений дошкольного образования, а также система организации и координации консультационной и методической помощи семьям, воспитывающим детей дошкольного возраста на дому;
 - создание благоприятных условий для развития частно-государственного партнерства (региональные меры стимулирования).
- Можно констатировать, что вариативность образовательных услуг в сети образовательных организаций, реализующих программы дошкольного образования, принимается в регионах как необходимый фактор, обеспечивающий доступность и качество образования. Принципиальным моментом для моделей развития сети образовательных организаций являются базовые требования, предъявляемые к системе дошкольного образования: вариативность как способность соответствовать различным образовательным потребностям и в то же время единство (системность как способность обеспечить единый уровень качества образования для всех дошкольников).

ЛИТЕРАТУРА

1. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 г. Утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 17 ноября 2008 г. № 1662-р. <http://www.economy.gov.ru/minrec/-activity/sections/strategicPlanning/concept/>
2. Результаты Мониторинга Минобрнауки РФ на 01.01.2012 г., а также доклады Полномочных представителей Президента РФ по Федеральным округам, август 2012 г. НО «Агентство стратегических инициатив по продвижению новых проектов»: www.asi.ru
3. Проект «Разработка и апробация моделей развития муниципальной и региональной сети ДООУ». Институт проблем образовательной политики «Эврика» <http://www.eurekanet.ru/ewww/info/13054.html>
4. Тимофеева Л.Л., Бережнова О.В. Региональный опыт создания инновационных форм организации дошкольного образования. // Детский сад: теория и практика, 2011
5. Новые формы дошкольного образования в Москве // Методическое пособие. /Сост. Т.Н. Гусева, М.М. Цапенко, Н.Ю. Симонова, К.Ю. Белая. М., 2009. -32 с.

Summary

**REVIEW OF THE INTRODUCTION OF VARIANT FORMS
OF PRE-SCHOOL EDUCATION IN THE MOSCOW REGION**

G.N. Grishina

Moscow State Regional Institute of Humanities

Abstract. The introduction of variant forms of pre-school education is now considered as one of the most actual directions for increasing the availability of pre-school education in Russia, because it is less expensive than construction of new educational institutions. The search for more effective ways to develop the system of variant forms of pre-school education in the Moscow area is the central idea of the article. A regional review of the experience of implementation of variant models and forms of pre-school education and the analysis of the development of flexible multi-functional system of pre-school education is given in the article.

Key words: availability of pre-school education, variant forms of pre-school education; models of municipal systems of pre-school education; groups of short stay; non-governmental sector of pre-school education.

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ И СЕМЕЙ ВОСПИТАННИКОВ

Дружинина Н.Н.

Московский государственный областной гуманитарный институт

Аннотация. В центре внимания автора статьи находится вопрос о соотношении общественного и семейного воспитания в современной образовательной практике. В статье представлен анализ нормативно-правовых и теоретико-методических подходов к взаимодействию дошкольных образовательных учреждений и семей воспитанников. Автор описывает отечественный и зарубежный опыт организации взаимодействия социальных институтов воспитания и социализации, дает сложившуюся в педагогической науке и практике характеристику понятия социального партнерства.

Ключевые слова: развитие дошкольного образования; взаимодействие в образовательном процессе; социальное партнерство; дошкольное образовательное учреждение; семья.

Всегда существующая в педагогике проблема соотношения семейного и общественного воспитания не теряет своей актуальности в силу процессов демократизации и модернизации системы образования. В тексте документов, определяющих образовательную политику государства, отчетливо видна реализация идеи равноправия социальных институтов в решении стратегических задач социального развития. Не только институты образования, но и семья являются участниками образовательных отношений.

В *Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года* [7] сказано, что меры, обеспечивающие реализацию стратегических целей и задач, должны быть направлены на гармонизацию действий рынков, государства, семьи в области повышения уровня и качества жизни населения, создания в России общества равных возможностей. Развитие образования предполагает как одно из направлений повышение гибкости и многообразия форм предоставления услуг системы дошкольного образования, что обеспечит поддержку и более полное использование образовательного потенциала семей.

Созвучно Концепции долгосрочного социально-экономического развития определены цель и задачи *Федеральной целевой программы развития образования на 2011–2015 годы* [23]. В числе приоритетных задач названы модернизация общего и дошкольного образования. Изучение документа позволяет говорить о том, что решение указанной задачи предполагает развитие системы социального партнерства, государственно-общественного управления, усиление роли

общественности в вопросе выбора содержания, оценки и контроля качества образования.

Признание роли семьи как значимого в образовательных отношениях социального института закреплено в *Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации»* (далее – Закон) [24]. В тексте Закона сказано, что под образованием понимается единый целенаправленный процесс воспитания и обучения, являющийся общественно значимым благом и осуществляемый в интересах человека, семьи, общества и государства (ст. 2). Семья впервые представлена в определении как субъект образовательной политики, наряду с государством и обществом. В соответствии со статьёй 10 Закона, родители (законные представители) несовершеннолетних обучающихся включены в систему образования (ст. 10 п. 1). Семейные и общественные духовно-нравственные и социокультурные ценности определяют содержание образования, закрепленное в образовательных программах (ст. 12 п. 1). В соответствии с Законом в целях учета мнения обучающихся родителей (законных представителей) несовершеннолетних обучающихся и педагогических работников по вопросам управления образовательной организацией и при принятии локальных нормативных актов, затрагивающих их права и законные интересы, по инициативе обучающихся, родителей (законных представителей) несовершеннолетних обучающихся и педагогических работников в образовательной организации создаются советы обучающихся, советы родителей (законных представителей) несовершеннолетних обучающихся или иные органы (далее – советы обучающихся, советы родителей) (ст. 26 п. 6)

Мнение советов обучающихся, советов родителей учитывается при принятии локальных нормативных актов, затрагивающих права обучающихся и работников образовательной организации (ст. 30 п. 3). Приоритет семейного воспитания закреплен в ст. 44 Закона:

1. Родители (законные представители) несовершеннолетних обучающихся имеют преимущественное право на обучение и воспитание детей перед всеми другими лицами. Они обязаны заложить основы физического, нравственного и интеллектуального развития личности ребенка.

2. Органы государственной власти и органы местного самоуправления, образовательные организации оказывают помощь родителям (законным представителям) несовершеннолетних обучающихся в воспитании детей, охране и укреплении их физического и психического здоровья, развитии индивидуальных способностей и необходимой коррекции нарушений их развития.

Идея партнерства в решении стратегических задач образования, учета социального запроса на образовательные услуги и контроля качества их выполнения заложена в проекте *Государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» на 2013–2020 годы* [2]. Цель программы сформулирована следующим образом: обеспечение высокого качества российского образования в соответствии с меняющимися запросами населения и перспективными задачами развития российского общества и экономики. В перечне ожидаемых результатов реализации Государственной программы читаем: повысится удовлетворенность населения качеством образовательных услуг, увеличится доля образовательных услуг, оказываемых в рамках государственно-частного партнерства. Взаимодействие социальных институтов в решении поставленных задач рассматривается как первостепенный принцип, необходимое и обязательное требование. В тексте документа в разделе «Приоритеты государственной политики в сфере образования на период до 2020 года» сказано следующее: «Современное качество и гибкость могут достигаться только при активном участии всех заинтересованных лиц, включая самих обучающихся, их семьи, работодателей. Поэтому третьим системным приоритетом является модернизация сферы образования в направлении большей открытости, больших возможностей для инициативы и активности самих получателей образовательных услуг, включая обучающихся, их семьи, работодателей и местные сообщества через вовлечение их как в управление образовательным процессом, так

и непосредственно в образовательную деятельность. Этот приоритет отражает не только задачи строительства в России открытой экономики и открытого общества, но и высокий образовательный потенциал российских семей и организаций, который до сих пор эффективно не использовался» [2]. В программе в качестве результатов для детей и семей, для общественности представлено следующее: «Общественность (родители, работодатели, местное сообщество) будет непосредственно включена в управление образовательными организациями и оценку качества образования. Гражданам будет доступна полная и объективная информация об образовательных организациях, содержании и качестве их программ (услуг), эффективная обратная связь с органами, осуществляющими управление в сфере образования» [2].

В тексте *Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012–2017 годы* [13] перечислены ключевые принципы стратегии. В их числе – технологии помощи, ориентированные на развитие внутренних ресурсов семьи, удовлетворение потребностей ребенка и реализуемые при поддержке государства. А также назван принцип партнерства во имя ребенка. Он раскрывается следующим образом: «В Российской Федерации политика в области детства должна опираться на технологии социального партнерства, общественно-профессиональную экспертизу, реализовываться с участием бизнес-сообщества, посредством привлечения общественных организаций и международных партнеров к решению актуальных проблем, связанных с обеспечением и защитой прав и интересов детей. Необходимо принимать меры, направленные на формирование открытого рынка социальных услуг, создание системы общественного контроля в сфере обеспечения и защиты прав детей».

Изучая нормативно-правовые акты, регламентирующие деятельность дошкольных учреждений, представляется необходимым рассмотреть Типовое положение о дошкольном образовательном учреждении [18]. Взаимодействие с семьями воспитанников для обеспечения полноценного развития детей и оказание консультативной и методической помощи родителям (законным представителям) по вопросам воспитания, обучения и развития детей относятся к основным задачам образовательного учреждения (см. п. 6). Родители (законные представители) воспитанников являются участниками образовательного процесса дошкольного образовательного учреждения, наряду с воспитанниками и педагогическими работниками (см. п. 30) [18].

Теоретические психолого-педагогические основы развития и воспитания ребенка дошкольного возраста в рамках личностно ориентированного подхода изложены в Концепции дошкольного воспитания, разработанной ВНИКом «Школа» и НИИ дошкольного воспитания АПН СССР. (Научный редактор – В.В. Давыдов. Руководитель группы – В.А. Петровский. Авторский коллектив: А.Г. Асмолов, Е.В. Бодрова, А.М. Виноградова и другие) [8]. Этот документ рассматривают как стратегический для системы дошкольного образования. В контексте рассматриваемой проблемы важно изучить следующие его положения: «Семья и детский сад в хронологическом ряду связаны формой преемственности, что обеспечивает непрерывность воспитания и обучения детей. Однако дошкольник не эстафета, которую передает семья в руки педагогов детского учреждения. Здесь важен не принцип параллельности, а принцип взаимопроникновения двух социальных институтов. Общий курс на приоритет общественного воспитания – закономерное и гуманное стремление оградить детей от страданий в остронеполучных семьях, передав их как можно раньше в общественные воспитательные учреждения. Тенденция же, направленная на укрепление семьи, минимизирует общественное воспитание в пользу семейного. Обе эти тенденции, отдельно взятые, обнаруживают свою половинчатость. Ни семья, ни детский сад не могут заменить друг друга. Детский сад должен унаследовать лучшие традиции детских дворовых сообществ недавнего прошлого: творческую самоорганизацию, естественную передачу игровых традиций, то есть сохранить субкультуру детства»[8]. Таким образом, в концепции звучит идея взаимодействия, взаимодополнения общественного и семейного воспитания.

Взаимодействие – одно из центральных понятий образовательной системы. На сегодняшний день теоретические и методические основы взаимодействия представлены в педагогике достаточно полно (Д.И. Писарев, Н.И. Новиков, В.А. Сухомлинский, И.В. Гребенников, Т.А. Куликова, Л.И. Маленкова и другие). Однако изменение места семьи в иерархии социальных институтов, увеличение роли государственно-общественного характера управления образованием, принятие семьи как субъекта целостного образовательного процесса требует пересмотра традиционных позиций, поиска и разработки новых подходов к организации взаимодействия семьи и дошкольных образовательных учреждений. Стратегия создания единого образовательного

пространства делает актуальным вопрос об обосновании теоретических подходов и разработке конкретно методических рекомендаций для взаимодействия на уровне сотрудничества, социального партнерства.

В контексте рассматриваемой проблемы представляет интерес изучение и анализ зарубежного опыта взаимодействия семьи и дошкольных учреждений [1; 4; 5; 11; 12; 14; 19; 25; 26].

В *Германии* уже в 1949 году детские сады считались учреждениями, готовящими детей к школе, а в 1965 году состоялось официальное прикрепление дошкольных детских учреждений к образовательной системе страны. Родителям из полных и неполных семей была обеспечена ежедневная помощь в воспитании ребенка и его подготовке к школе. Дети находились в детском саду на полном государственном обеспечении, родители привлекались к оплате только за обед для малышей. Что касается этапа перехода детей из детского сада в школу, то здесь подчеркивается необходимость более тесного сотрудничества между двумя институциональными структурами.

Работа педагогов детского сада должна дополнять семейное воспитание, компенсируя его недочеты, с целью обеспечения для ребенка равных условий и шансов в получении дальнейшего развития и образования.

Во *Франции*, начиная с 1960-х годов, в центре внимания французов – формы помощи семье в организации ухода за детьми. Появляется институт нянь и Национальная ассоциация пренатального обучения (АНЕП), различные родительские объединения, возникли новые формы помощи семье в организации ухода за детьми: частные детские сады, государственные и семейные ясли, государственные дошкольные учреждения разных педагогических направлений.

В результате реформы основным типом дошкольных образовательных учреждений стали детские сады фребелевского типа, которые получили название «материнских школ». Достижение целей воспитания и образования обеспечивается единством требований окружения, семьи и воспитателей «материнской школы». Семья и персонал детского сада должны сотрудничать, облегчая переход от дома к дошкольному учреждению и обратно.

В *Финляндии* целью дошкольного воспитания является предоставление надежной, стимулирующей и недорогой формы дневного ухода. Родители отвечают за воспитание своих детей, а детские сады лишь помогают семье. Родители регулярно беседуют с персоналом о своем ребенке,

помогают в составлении планов и оценке развития, все сообщаемые сведения конфиденциальны. Как дети, так и их родители вовлечены в планирование дошкольного образования.

В *Ирландии* возможность находиться дома со своими родителями является правом ребенка, а помощь государства в организации центров дневного ухода за детьми по отношению к этому праву вторична.

Одновременно получили широкое распространение идеи, связанные с восприятием детского сада как места, полезного и для родителей, и для ребенка. Чтобы организовать группу дневного ухода, нужны добровольцы-воспитатели, родители-энтузиасты, с которыми государство заключает договор на год или более и финансирует их. Организуются также игровые группы, которые дети посещают вместе с матерями. В Ирландии был выдвинут ряд положений, отвечающих современным представлениям о поддержке семейного воспитания в раннем детстве. В их числе:

- создание разнообразных, не повторяющих друг друга форм помощи матерям по уходу за ребенком, чтобы каждая семья могла выбрать, что ей больше подходит;
- сотрудничество и партнерство между государством, местными властями, родителями и педагогами, комплементарность функций (то есть взаимная дополнительность, не пересекающиеся обязанности, полностью покрывающие все потребности) всех заинтересованных лиц.

В дошкольных учреждениях *Венгрии* образование детей в первую очередь право и обязанность семьи, дошкольные образовательные институты играют лишь дополнительную роль. Местные образовательные программы создаются дошкольными образовательными институтами независимо или принимаются на основе существующей программы, изменяющейся в соответствии с законом «Об общественном образовании» (1999). Программа должна включать в себя принципы, формы и методы партнерства с родителями детей, содержателями и профессиональными органами. Дошкольное образование планирует развивать ребенка в дополнение к семейному образованию.

В *США* детский сад рассматривается как семейный центр, играющий важную роль в инфраструктуре микрорайона. Это особенно важно в связи с социальными проблемами, затрагивающими не только сферу семейных отношений, но и непосредственно детей. Традиционным считается воспитание детей до 5 лет, а до 3 лет — в

кругу семьи, поскольку дети, рано отлученные от матери, отстают в физическом, духовном и интеллектуальном развитии. Именно дошкольные учреждения могут обеспечить квалифицированную помощь семьям. Детский сад, а затем и школа, по мнению Д. Дьюи, лучше всего осуществляют роль промежуточного звена между домом, семьей и внешним миром.

В *Австралии* задача состоит в том, чтобы обеспечить надежные результаты ухода за ребенком, сделать его общедоступным, снабдить дошкольные учреждения инструментарием, позволяющим учитывать индивидуальные потребности детей. Родители могут влиять на предоставляемые услуги и как через участие в родительских комитетах, так и отвечая на вопросники об их деятельности.

В *Японии* детский сад не является обязательной образовательной ступенью. Дети поступают сюда по желанию родителей, обычно с четырехлетнего возраста. Есть в Японии и ясли для годовалых малышей, но отрывать их от семьи так рано не рекомендуется. Чтобы поместить ребенка в подобное заведение, родители должны подготовить специальное заявление и обосновывать невозможность воспитывать малыша в домашних условиях до 3 лет. С родителями заключается договор, есть программа, в содержание которой входит забота о здоровье детей, развитие их речи и самовыражения. В Японии также имеет место тенденция превращения дошкольного учреждения в семейный центр.

В *Новой Зеландии* в современных детских садах возрастные группы формируются следующим образом:

– ясли для детей 6–18 месяцев (один взрослый на 5 детей), задача – создать детям устойчивое надежное окружение, в котором они будут чувствовать себя счастливыми;

– у всех детей индивидуальный режим;

– самое важное – партнерство с родителями.

Родителей просят принимать участие в работе совета детского сада, находить источники дополнительного финансирования, рассказывать детям о своих интересах и хобби.

В *Эфиопии* «Учебный план детского дошкольного учреждения в Эфиопии», разработанный (1985) и усовершенствованный (1993) Министерством народного образования, ценен прежде всего тем, что в него включена программа работы с детьми. Особое внимание в документе уделяется родительскому комитету, в обязанности которого входит контроль за работой детского сада, развитием детей, участие в обсуждении возникающих проблем.

Родительский комитет должен разъяснять местному населению необходимость создания дошкольных учреждений, иными словами, пропагандировать общественное дошкольное воспитание, контролировать количество сотрудников детского сада, его финансовое состояние и качество образовательного процесса.

Взаимодействию семьям воспитанников уделено серьезное внимание также в Великобритании, Дании, Сингапуре и других странах.

Анализ систем дошкольного образования за рубежом позволяет сделать вывод о том, что дошкольное общественное образование рассматривается чаще как дополнение к семейному воспитанию. Родительская общественность имеет возможности влиять на организацию, финансирование дошкольных образовательных учреждений, принимает участие в разработке программ воспитания и обучения, в управлении, контроле качества образования. Детские дошкольные учреждения являются открытой системой, работают в тесной связи с внешней средой, в контакте с системой социальной защиты, здравоохранения и так далее. Взаимодействие осуществляется в интересах создания условий для полноценного развития ребенка.

В Российской Федерации подходы к взаимодействию образовательных учреждений и семьи подверглись переосмыслению в связи с модернизацией системы, с радикальными изменениями социального сознания. Признание семьи как полноценного субъекта образовательной системы, как партнера государства в решении стратегических задач социального развития потребовало изменения отношения к её участию в процессе дошкольного образования. Современные ученые понимают взаимодействия как взаимовоздействие, цель, содержание и результат которого связывают с развитием субъектности участников [9; 10]

В результате обобщения и систематизации теоретических, методических и практических подходов к организации взаимодействия образовательных учреждений и семьи И.П. Попова, Л.Д. Малина, А.В. Зякина выделяют три модели такого взаимодействия:

- информационно-консультативную модель;
- модель равноуровневого взаимодействия;
- модель партнерских отношений [17].

Модель партнерских отношений ОУ с семьей (Л.И. Новикова, В.А. Караковский, Н.Л. Селиванова, А.В. Гаврилин, Н.Е. Щуркова) предполагает равноправие в оказании влияния на все процессы развития системы: в формулировке целей и задач, в определении и выборе

оптимальных форм взаимодействия, в осуществлении управления и контроля. Особенности партнерских отношений определяются уставом ОУ. Партнерство ОУ и семьи рассматривается авторами как деловой союз, организованный на основе четкого договора между сторонами о создании необходимых оптимальных условий для личностного развития и роста детей. Основу и результат этой модели составит сформированность зрелой субъектной позиции родителя [17, с. 79-80].

Идея социального партнерства разрабатывалась российскими педагогами с начала 21 века. На сегодняшний день описание взаимодействия, построенного на основе отношений партнерства, представлено в работах О.В. Солодянкиной, Е.С. Евдокимовой, Т.А. Данилиной, Т.Н. Дороновой, Н.В. Микляевой, И.О. Пастуховой, Н.Е. Щурковой и других. Социальное партнерство рассматривается как новое средство реализации взаимосвязи институтов образования и семьи [6, с. 4].

В числе характерных признаков социального партнерства исследователи называют добровольность, взаимовыгодность, согласование интересов на основе переговоров и компромисса, договорное закрепление отношений, взаимную ответственность и обязательность выполнения субъектами достигнутых договоренностей [3].

Педагогические правоотношения в этом случае носят договорный характер. Родители как законные представители ребенка, заключая письменный договор с ДОО, выступают его равноправными партнерами, участвуя в формировании содержания договора, корректируя программу обучения и воспитания, участвуют в принятии управленческих решений в качестве членов Попечительских советов [16; 20].

Согласно Типовому положению о дошкольном образовательном учреждении родители воспитанников являются *участниками* образовательного процесса дошкольного образовательного учреждения, наряду с воспитанниками и педагогическими работниками. Это означает, что родители активно вовлекаются в составление и реализацию образовательных программ. На основе изучения и анализа современных образовательных программ И.О. Пастухова выделяет программы воспитания, обучения и развития дошкольников, решающие вопрос взаимодействия дошкольного учреждения и родителей [15, с. 16–18]:

- программа «*Радуга*» (1989), разработанная сотрудниками лаборатории дошкольного воспитания НИИ образования под руководством Т.Н. Дороновой. Авторы программы рассматривают союз педагогов и родите-

лей как равноправный, созданный на основе взаимодоверия, взаимоуважения;

- программа «Истоки» Центра «Дошкольное детство» им. А.В. Запорожца;
- программа «Шаг за шагом», авторами которой являются ученые и практики из Санкт-Петербурга (2003).

Перечень программ, реализация которых предполагает вовлечение родителей в педагогический процесс, можно дополнить, исходя из аналитического обзора Р.Б. Стеркиной [22, с. 13]. Это федеральные программы «Сообщество», «Я, Ты, Мы» и другие, а также региональные программы, основанные на опыте консультативно-диагностических пунктов, основные общеобразовательные программы дошкольного образования. Нельзя не сказать о программе «Из детства – в отрочество» (научный коллектив под руководством Т.Н. Дорониной), где идея сотрудничества, социального партнерства семьи, ДОО, начальной школы стала основным принципом и механизмом её реализации.

Современная педагогическая практика располагает большим количеством примеров организа-

ции социального партнерства образовательного учреждения и семьи [21].

В контексте социального партнерства педагогическое просвещение и консультирование приобретают иное целевое назначение. Они остаются направлениями «работы с родителями», но ориентированы не только на повышение педагогической культуры родителей, но и на развитие внутренних ресурсов семьи как субъекта образовательного процесса. Принятие этого положения, а также понимание специфики преломления государственного и социального заказа в условиях образовательного пространства Московской области легли в основу разработанной Т.Н. Дорониной и С.Г. Дорониным региональной модели социального партнерства дошкольных образовательных учреждений и родителей по вопросам развития и воспитания детей (в том числе раннего возраста). Новизна научно-методического подхода при моделировании состояла в идее самоорганизации групп родителей. Апробация и внедрение названной модели осуществляется в рамках деятельности экспериментальных площадок Московского областного Центра дошкольного образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бурд, М.А. Дошкольное воспитание детей в ФРГ [Текст] // Детский сад от А до Я. – 2008. - № 2. – С. 106–111.
2. Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2013-2020 годы (проект) <http://www.ed-union.ru/Files/doc12210.pdf>
3. Григорьев, Д.В., Кожурова, О.Ю. Школа и семья: социальное партнерство в воспитании [Текст] // Классный руководитель. – 2012. - №3. – С. 85–88.
4. Дегефугеда Б., Сулова, Э.К. Организация и содержание дошкольного образования в Эфиопии [Текст] // Детский сад от А до Я. – 2008. - №2. - С. 119–126.
5. Зибзеева, В.А. Дошкольное образование за рубежом: история и современность. [Текст] – М.: Сфера, 2007. – 128 с.
6. Кожурова, О.Ю. Социальное партнерство школы и семьи как фактор повышения их воспитательного потенциала. [Текст] – автореф. дис...к.пед.н. – М., 2011.
7. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года (утв. Распоряжением Правительства РФ от 17 ноября 2008 г. №1662-р) [Электронный ресурс]// URL: ifaru.govdocs/rus/rus006.pdf
8. Концепция дошкольного воспитания [Электронный ресурс] //URL:s_reliev.tog.edu54.ru/DswMedia/11
9. Лобанова, В., Тимошенко, А. Структура педагогического партнерства в воспитательно-образовательном процессе со старшими дошкольниками [Текст]// Дошкольное воспитание. – 2013. - № 5. – С. 107–112.
10. Майер, А.А., Ромашина, С.Я., Карпова, М.Е. Перспективы развития педагогического взаимодействия в дошкольном образовании [Текст] // Дошкольник. – 2012. - № 8. – С. 23–31.
11. Мендес, Б.Л. Дошкольное воспитание в Мексике [Текст] // Детский сад от А до Я. – 2008. - № 2. – С. 127–131.
12. Микляева, Н.В. Современные системы дошкольного образования за рубежом: сравнительный анализ [Текст] // Детский сад от А до Я. – 2008. - № 2. – С. 68–79.
13. Национальная стратегия действий в интересах детей на 2012 - 2017 годы (утв. Указом Президента РФ от 1 июня 2012 г. N 761) [Электронный ресурс] // URL:base.consultant.ru
14. Парамонова, Л.А., Протасова, Е.Ю. Дошкольное и начальное образование за рубежом: история и современность [Текст] – М.: Академия, 2001. – 240 с.
15. Пастухова, И.О. Создание единого пространства развития ребенка: взаимодействие ДОО и семьи. [Текст] – М.: ТЦ Сфера, 2007. – 48 с.

■ СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ И СЕМЕЙ ВОСПИТАННИКОВ

16. Педагогическое взаимодействие в детском саду. [Текст] /под ред. Н.В. Микляевой. – М.: Сфера, 2013. – 128с.
17. Попова, И., Малина, Л., Зякина, А. Современные модели взаимодействия образовательного учреждения с семьей [Текст] // Воспитательная работа в школе. – 2012. - № 6. – С. 72–80.
18. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 27 октября 2011г. № 2562 «Об утверждении Типового положения о дошкольном образовательном учреждении» [Электронный ресурс] //URL:base.consultant.ru
19. Протасова, Е.Ю. Сколько стран – столько подходов к образованию или даже больше[Текст] // Детский сад от А до Я. – 2008. - № 2. – С. 80–105.
20. Солодянкина, О.В. Сотрудничество дошкольного учреждения с семьей. [Текст] – М.: АРКТИ, 2004. – 80 с.
21. Социальное партнерство детского сада с родителями [Текст] / сост. Т.В. Цветкова. – М.: Сфера, 2013. – 128 с.
22. Стеркина, Р.Б. Актуальные проблемы развития новых моделей дошкольного образования [Текст] // Всероссийский эксперимент «Развитие форм российского дошкольного образования в современных социально-экономических условиях. Вып.3. – М.: Школьная Пресса, 2001. – С. 5–14.
23. Федеральная целевая программа развития образования на 2011-2015 годы (утв. Распоряжением Правительства РФ от 17 февраля 2011 г. №163-р) [Электронный ресурс]// URL: fcp.economy.gov.ru
24. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» (от 29.12.2012 №273-ФЗ) [Электронный ресурс]// URL:base.consultant.ru
25. Фуряева, Т.В. Интегративные дошкольные практики за рубежом [Текст] // Детский сад от А до Я. – 2008. - № 2. – С. 6–26.
26. Чиндацкая, Е.С. Нужен ли детский сад голландскому ребенку? [Текст] // Детский сад от А до Я. – 2008. - №2. – С. 112–118.

Summary

MODERN APPROACHES TO THE INTERACTION OF PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTIONS AND FAMILIES OF PUPILS

N.N. Druzhinina

Moscow State Regional institute of Humanities

Abstract. In the center of attention of the author of the article is the question of the relationship between social and family education in the modern educational practice. The article presents the analysis of normative-legal and theoretical-methodological approaches to the interaction of preschool educational institutions and families of the pupils. The author describes domestic and foreign experience of the organization of interaction of social institutions, education and socialization, gives the current pedagogical science and practice characteristic of the concept of social partnership.

Key words: development of preschool education; interaction in the educational process, social partnership, preschool educational institution, the family.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ К ВОСПИТАНИЮ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ШКОЛЬНИКОВ

Минаева Н.А.

Московский государственный областной гуманитарный институт

Аннотация. В статье актуализируются проблемы модернизации современного образования, в том числе, сопряженные с использованием информационных технологий в образовательном процессе. Также акцентируется внимание на формировании профессиональных компетенций будущего учителя на основе применения информационных технологий и готовности его осуществлять воспитание экологической культуры у школьников.

Ключевые слова: модернизация образования; будущий учитель; профессиональные компетенции; информационные технологии.

Экологизация всех сфер образовательно-воспитательного процесса, осуществление которой возможно при условии непрерывного экологического образования и просвещения является одной из основных тенденций современного образования. Важнейшим звеном в системе непрерывного экообразования является школа, где должны быть заложены основы сознательного, ответственного отношения к природной среде как к общественной и личной ценности. Однако это осуществимо лишь при условии соответствующей профессиональной подготовленности самих педагогов. С учетом того, что ежегодно в школы на работу приходят молодые педагоги, подготовка их к воспитанию экологической культуры у школьников является одним из факторов модернизации всей системы образования [1].

В контексте внедрения новых ФГОС общего образования нового поколения актуализируются задачи формирования у педагогов профессиональной компетентности, умений и навыков в области воспитания и социализации школьников в процессе образования, которые обеспечивали бы эффективность процесса воспитания у них экологической культуры.

Информатизация образования, являющаяся одним из приоритетных направлений процесса информатизации общества, предъявляет новые требования к профессиональным качествам и уровню подготовки будущих учителей, к методическим и организационным аспектам использования в их обучении средств информационных и коммуникационных технологий.

Термин «информационные технологии» употребляется в связи с выполнением процессов хранения, передачи и обработки информации.

В обучении информационные технологии представляют собой совокупность методов и средств обучения, направленных на формирование у учащихся определенных знаний, умений, навыков. В условиях компьютеризации образования в учебном процессе появляется ещё один участник – компьютер, который снабжен необходимым программным обеспечением, а также средства телекоммуникаций вместе с размещенной на них информацией. Уровень информационной культуры выпускника вуза, под которой понимается умение работать с информацией на компьютере, это умение грамотно работать с информацией, используя современные методы и средства.

Необходимость формирования специалистов требуемого уровня подготовки вызвала смещение акцентов в отношении содержания и технологий обучения специалистов на формирование профессиональных компетенций. Профессиональные компетенции – это готовность и способность целесообразно действовать, методически организовано и самостоятельно решать задачи и проблемы. В настоящее время компетентностный подход провозглашается в качестве одного из важных концептуальных положений обновления содержания образования.

И.А. Зимняя трактует компетентность как основывающийся на знаниях. Интеллектуально и личностно обусловленный опыт социально-профессиональной жизнедеятельности человека [2].

Будущий педагог должен быть подготовлен к широкому применению современных информационных технологий в процессе воспитания школьников, которые в свою очередь будут способствовать формированию следующих компетенций:

Общекультурных (ОК), благодаря которым студент становится:

- способен использовать знания о современной естественнонаучной картине мира в образовательной и профессиональной деятельности, применять методы математической обработки информации, теоретического и экспериментального исследования;
- готов использовать основные методы, способы и средства получения, хранения, переработки информации, готов работать с компьютером как средством управления информацией;
- способен понимать сущность и значение информации в развитии современного информационного общества, сознавать опасности и угрозы, возникающие в этом процессе, соблюдать основные требования информационной безопасности, в том числе защиты государственной тайны.

Профессиональных (ПК), позволяющих сформировать готовность и способность

- применять современные методики и технологии, в том числе и информационные, для обеспечения качества учебно-воспитательного процесса на конкретной образовательной ступени конкретного образовательного учреждения;
- использовать возможности образовательной среды, в том числе информационной, для обеспечения качества учебно-воспитательного процесса;
- разрабатывать и реализовывать культурно-просветительские программы для различных категорий населения, в том числе с использованием современных информационно-коммуникационных технологий.

Согласно программе модернизации высшего педагогического образования приоритетным направлением является внедрение новой методологии педагогического образования, ориентированной на широкое использование мультимедиа-технологий в подготовке будущих учителей. Перспективность использования мультимедиа определяется тем, что данная компьютерная информационная технология позволяет задействовать в процессе обучения все каналы передачи информации, поскольку она объединяет в компьютерной системе текст, звук, видеоизображение, графическое изображение и анимацию.

Переход школы к профильному обучению требует подготовки грамотного, компетентного учителя. Если в процессе подготовки будущего учителя не используются новые информационные техно-

логии бессмысленно ожидать от молодого специалиста активной работы с ними.

В практике учителя можно выделить три аспекта использования мультимедиа-технологий в воспитательном процессе:

- Подготовка и использование электронно-дидактических материалов.
- Использование российских электронных пособий.
- Использование Интернет-ресурсов.

Соответственно будущие учителя должны владеть методикой использования вышеперечисленных информационных технологий.

Для оперативной перестройки средств наглядности в соответствии с требованиями новых учебных программ большие возможности предоставляют компьютерные программы (Microsoft Power Point и Microsoft Publisher), с помощью которых студент как будущий учитель готовит на практике электронно-дидактические материалы в виде презентаций к каждому уроку, буклетов, объявлений, рекламных проспектов, листовок, предполагающих создание необходимой информационной среды на уроке, web-сайта.

Большое значение, по нашему мнению, имеет самостоятельная разработка студентами презентационного материала при проведении на школьной практикес учащимися воспитательных мероприятий, направленных на воспитание экологической культуры школьников таких, как игры, беседы, КВН, концерты, викторины и так далее (информация может быть представлена в виде слайдов яркой, наглядной и эффектной форме).

Тематика презентаций может быть самой разнообразной. Также презентации позволяют студентам за короткий временной период наглядно познакомиться учащихся с большим количеством материала и при необходимости провести беседу, обсуждение и дискуссии на подготовленные темы во время показа:

1. Экологические проблемы, которые включают такие темы, как: «Антропогенные воздействия человека на окружающую среду», «Лесной пожар», «Загрязнение Мирового океана», «Выхлопные газы», «Парниковый эффект», «Экология человека» (проблема здоровья людей, вредные привычки) и другие.
2. Экологические катастрофы: «Чернобыльская катастрофа» и другие.
3. Заповедники и крупнейшие национальные парки Земли:

«Таймырский», «Дарвинский», «Архангельский» и другие заповедники.

Заповедник «Кедровая падь» был образован в России в 1916 г. на побережье Амурского залива для охраны природных богатств уссурийской тайги.

Печоро-Илычский заповедник расположен на западных склонах Северного Урала в зоне тайги. Заповедник был образован в 1930 г. для сохранения уникального животного и растительного мира Предуралья.

Кроноцкий государственный заповедник на полуострове Камчатка был учрежден в 1934 г. для восстановления численности камчатского соболя.

Заповедник «Беловежская пушча» расположен в Белоруссии в зоне лесов.

Таким образом, целесообразность применения презентаций студентами при проведении воспитательных мероприятий с учащимися выражается в следующем:

1. Возможность демонстрации богатого иллюстративного материала.

2. Наличие цветовой схемы, общего дизайна, эффектов мультимедиа, которые воздействуют на эмоциональную сферу учащихся и тем самым способствуют усилению непроизвольного внимания, активизации учебно-познавательной деятельности.

3. Наличие возможности одновременного сопровождения рассказа учителя изобразительным материалом, обеспечивающим достоверность предъявляемых фактов и позволяющим сконцентрировать внимание учащихся на особо значимых моментах.

4. Значительная экономия времени и энергии учителя при проведении воспитательного мероприятия.

5. Накопление молодым учителем банка фотографий, анимации, цветных рисунков, видеофрагментов, собственных банков мультимедиа-материалов, необходимых в разработке конкретных воспитательных мероприятий и создание к ним электронно-дидактических материалов.

Кроме создания собственных методических разработок с помощью компьютерных программ, учитель должен уметь использовать в образовательном процессе готовые электронные пособия. В связи с этим необходимо организовать работу студентов по ознакомлению с различными электронными учебниками, учебно-методическими пособиями, атласами, тренажерами, репетиторами и так далее.

Таким образом, использование новых средств ИКТ повышает эффективность воспитательного процесса. Внедрение информационных технологий в процесс подготовки будущих учителей рассматривается не как цель, а как один из способов постижения мира учащимися, как источник дополнительной информации по предметам, как способ самообразования студентов. Важным результатом использования информационных технологий является повышение мотивации у студентов к самостоятельной учебно-познавательной деятельности, готовность к целенаправленной деятельности по организации воспитательной работы во время педагогической практики в школе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Глазачев С.Н. Теоретические основы формирования экологической культуры учителя / С.Н. Глазачев. – М., 2000. – 231 с.
2. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования // Интернет-журнал «Эйдос», 2006.

Summary

THE USE OF INFORMATION TECHNOLOGIES IN TRAINING OF FUTURE TEACHERS FOR THE EDUCATION OF ECOLOGICAL CULTURE OF SCHOOLCHILDREN

N.A. Minaeva

Moscow State Regional Institute of Humanities

Abstract. Article updated modernization problems of modern education, including those associated with the use of information technologies in educational process. Focus also on the formation of professional competences of the future teacher through the application of information technology and the readiness to implement the education of ecological culture among schoolchildren.

Key words: modernization of education; future teacher; professional competence; information technology.

УЧЕБНЫЕ МОДЕЛИ ДИСКУССИИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Мухортова И.И.

ФГКОУ МКК «Пансион воспитанниц
Министерства обороны Российской Федерации»

Аннотация. Статья посвящена описанию моделей обучения на основе дискуссии и их организации, что способствует созданию условий организации проблемного обучения, ориентации на специальное обучение поисковым процедурам, формирования культуры рефлексивного мышления. Если обучение иноязычному общению осуществлять в дискуссии как форме ценностно-ориентационной деятельности, в основе которой лежит специально организованная групповая работа, то с одной стороны будут созданы оптимальные условия для функционирования общения, а с другой, студенты приобретут такие личностные качества, как творческая самостоятельность и активность, критическое мышление, умение сформулировать свою точку зрения и отстаивать ее.

Ключевые слова: модели учебной дискуссии; рефлексивное мышление; групповая работа; общение; критическое мышление; точка зрения.

Спецификой учебного предмета иностранного языка является то, что ведущая цель обучения здесь – коммуникативная, то есть создание условий для успешного усвоения иноязычного общения. И это естественно, так как общение является одной из сторон социального бытия человека и совершенно необходимым условием его жизнедеятельности.

М.В. Гамезо, отмечает, что общение – это связь между людьми, в результате которой происходит влияние одного человека на другого. В общении реализуется потребность в другом человеке. Посредством общения люди организуют различные виды практической и теоретической деятельности, обмениваются информацией, добиваются взаимопонимания, вырабатывают целесообразную программу действий, взаимно влияют друг на друга. В процессе общения формируются, проявляются и реализуются межличностные взаимоотношения [2].

Учащийся как носитель культуры своей страны должен владеть всеми видами иноязычной речевой деятельности настолько, чтобы участвовать в непосредственном или опосредованном

диалоге культур с представителями стран, где говорят на изучаемом языке.

Успешность достижения данной цели зависит от того, созданы ли в учебном процессе условия для активного включения учащихся в диалог культур. Именно дискуссия может рассматриваться как обобщенная организационная форма диалога культур.

А.В. Стешов пишет, что учиться дискуссии означает учиться диалектическому мышлению [4].

Организованная дискуссия планируется, готовится, проводится под руководством специалиста. Участники дискуссии имеют возможность заранее познакомиться с предметом спора, определить свою позицию, подобрать необходимые аргументы, продумать ответы на возможные возражения оппонентов.

Модель обучения на основе дискуссии является одним из характерных воплощений той линии дидактических исследований, которая связана с организацией проблемного обучения, ориентирована на специальное обучение поисковым процедурам, формирование культуры рефлексивного мышления.

Таблица 1.

Проблемная дискуссия с выдвиганием проектов	Дискуссия в сочетании с игровым моделированием	Направляемая (структурированная) дискуссия как учебный спор-диалог
Тренинг «Диалог»	Деловая игра «Политбой»	Занятие-дискуссия
Круглый стол	Практикум «Ответы на вопросы»	Симпозиум
Заседание экспертной группы	Судебное заседание	Дебаты
Форум		

Таблица 2.

Подготовка к дискуссии	Проведение дискуссии	Заключение
1. Выбор темы-проблемы.	1. Вступление (зачин, завязка мысли, изложение).	1. Анализ хода обсуждения.
2. Подбор материалов и иллюстраций.	2. Главная (основная) часть (аргументация, ответы на вопросы, критика и контраргументация).	2. Рекомендации по воплощению решения в жизнь.
3. Формирование дискуссионных групп и распределение ролей, функций или позиций по мере необходимости.	3. Выработка решений.	3. Показ важности проведенной дискуссии.

Все модели учебной дискуссии и формы, представленные в трудах В.И. Андреева и М.В. Кларина, находят свое отражение в следующей сводной таблице 1 [1, 3]:

Проанализировав описанные выше модели учебной дискуссии, следует отметить, что в их основе лежит обобщенная структура дискуссии. Данная структура может быть отражена в виде таблицы (см. выше, таблица 2) [5, с. 85].

Итак, интерес + активность + общение + личность педагога + актуальность + проблемная ситуация + волевое напряжение + успех + сотрудничество – содружество. Все эти мотивировки являются слагаемыми учебной дискуссии.

Таким образом, если обучение иноязычному общению осуществлять в дискуссии как форме ценностно-ориентационной деятельности, в основе которой лежит специально организованная групповая работа, то, с одной стороны, будут созданы оптимальные условия для функционирования общения, а с другой, ученики приобретут такие личностные качества, как творческая самостоятельность и активность, критическое мышление, умение сформулировать свою точку зрения и отстаивать ее.

Дискуссия по теме «Ecology», сочетающая в себе 1-ую и 2-ую модели учебной дискуссии.

In 1993 each person in the United States threw away about for pounds (1,8kg) of trash daily. Put it all together and you'd fill 45,000 trash trucks every day! About 1/3 of this waste comes from packaging.

As you can see, a great problem of big cities and towns is wasters. The wasters from plants and factories contaminate water and soil it has become dangerous to drink unboiled water or eat vegetables and fruit.

Do you know that wasters have their own approximate decomposition times in a landfill?

Let's look how long litter lasts.

Ребята выполняют тест.

- Traffic ticket – 1 month
- banana peel – up to 6 months
- wool, sock – 1 year
- wooden stakes – 4 years
- wax paper cup – 5 years
- painted wooden stake – 13 years
- tin cans – 100 years
- aluminum cans – up to 500 years
- plastic bottles – up to 500 years
- glass containers – never

As you can see, there are wasters, which will never decompose household wastes, such as. All kinds of plastics, dead batteries and so on remain unruined for decades and it is very important to find the way to protect our nature from these wastes.

What can we do with these wasters?

Of course, we can refuse from using batteries and packaging. But there I another way. It is recycling.

We can get new products from trash. What are way?

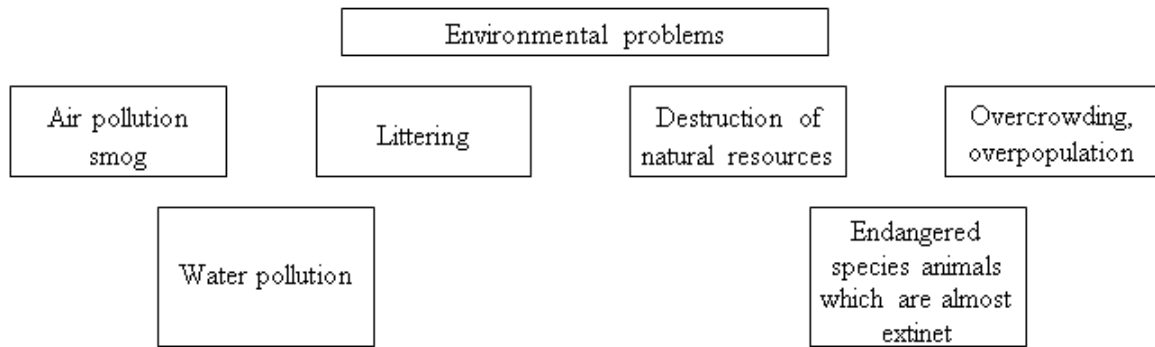
You see, this problem of litter is very urgent. But there are other problems in the world which are not less important. What are they?

Litter

aluminum	glass	rubber	metal	cloth	newspapers	plastics
cans, foil, doors, window frames	glasses jars, road filling	tires, auto hoses, carpet padding	cans, steel, piping, sewer lids	roofing carpets, blankets, padding paper	boxes, towels, stationery	toys, mulch, packaging, garbage bags

УЧЕБНЫЕ МОДЕЛИ ДИСКУССИИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Ребята смотрят на рисунок и приводят свои примеры.



What harm do these environmental problems do?
 Have you noticed any of these environmental problems where you live?
 What can be done to protect the environment?
 As you know, people are going to construct a cellulose plant in our town.
 Do you think it's a good idea?
 What ecological problems can it raise?
 What sequences can follow?
 Can this cellulose plant any benefit bring?

II. You see, this question is arguable. At home you are to shoot your own documentary film. For it you are to divide into 2 groups:

- constructors
- members of Greenpeace

Ребята делятся на 2 группы. Распределяются роли:

- режиссер-постановщик;
- сценарист;
- художник-костюмер;
- редактор;
- оформитель.

Ребятам раздаются планы их будущих проектов, которые помогают им собрать дополнительную информацию и обосновать свою точку зрения (см. схема 1).

Также ученикам выдаются руководства (см. схема 2).

III. Today we are going to discuss the problem "How to save our town." But first of all, we are to watch 2 films showing 2 different positions.

Ребята представляют свои фильмы-проекты. После просмотра каждого фильма задаются вопросы:

Схема 1

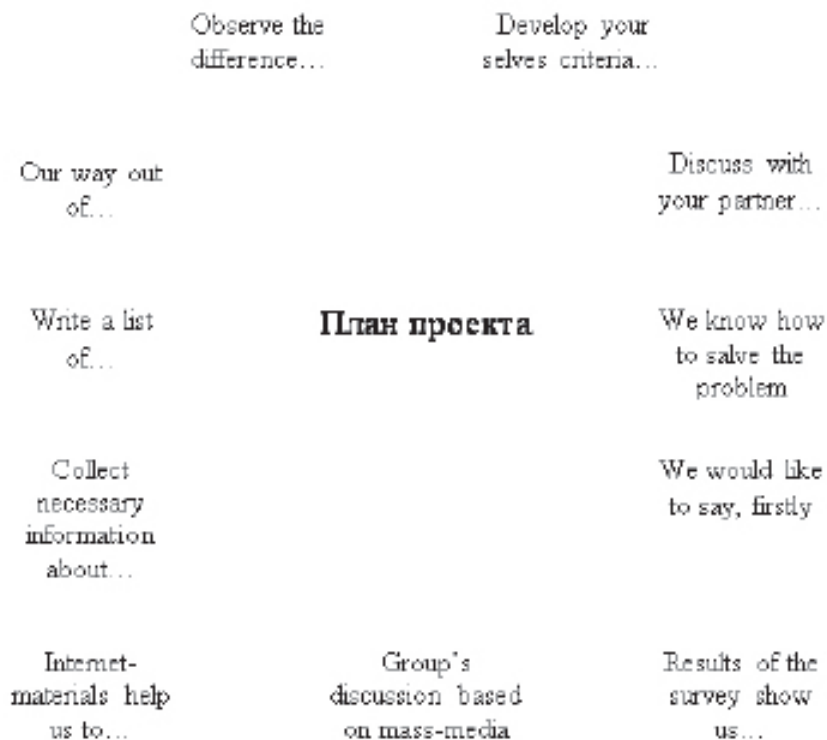


Схема 2



What facts have impressed you most of all?
 What ideas do you think are the most effective?
 Why?
 Do you agree with this point of view? Why?
 What negative sides can you see?
 What positive sides can you see?
 По ходу выступления на доске рисуется де-

рево, где на желтых листиках отмечаются факты, приветствующие строительство целлюлозного комбината, а на зеленых – опровергающие факты.

IV. В конце подсчитывается больше количество желтых или зеленых листиков. Делаются выводы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреев В.И. Деловая риторика. – М.: Научное образование, 1995.
2. Гамезо М.В., Домашенко И.А. Атлас по психологии. – М.: Просвещение, 1986.
3. Кларин М.В. Инновации в обучении. Анализ зарубежного опыта – М., 1997.
4. Стешов А.В. Как победить в споре. О культуре полемики. – М., 1991.
5. Ткаченко О.А., Куклина С.С. Коллективная учебная деятельность в группе для обучения дискуссионной форме иноязычного общения // Совершенствование преподавания иностранных языков в школе и вузе. – 2001. - № 6. – С. 80–87.

Summary

DISCUSSION MODELS IN TEACHING ENGLISH

I.I. Mukhortova

Abstract. The article deals with the description of discussion models and their organization, that help to create special conditions for problem-based studying, focus on special education search procedures, reflective thinking. If foreign language communication is exercised in the form of discussion as a value-oriented activities form, which is based on a specially organized team work, then on the one hand, optimal conditions for communication will be created, and on the other hand, students will acquire such personal qualities as creative independence and activity, critical thinking, the ability to present their point of view and defend it.

Key words: discussion models; reflective thinking; team work; communication; critical thinking; a point of view.

КУЛЬТУРА МЕЖНАЦИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ КАК КОМПОНЕНТ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА УЧИТЕЛЯ

Петрова Л.А.

Московский государственный областной гуманитарный институт

Аннотация. В статье рассматривается проблема формирования культуры межнационального общения как компонента профессионализма будущего учителя.

Ключевые слова: культура межнационального общения; поликультурное образование.

В современном мире набирающие силу процессы глобализации, активные интеграционные процессы, создание единого европейского культурного и образовательного пространств предполагают сближение народов, усиление их межкультурного взаимодействия.

Рост масштабов межнационального общения как массового явления – существенная закономерность развития общества. Расширение и углубление сфер межнационального взаимодействия приводят к неизбежному пониманию того, что дальнейшее развитие человечества возможно только в условиях диалога представителей различных национальностей, способных понять и принять другую культуру в качестве равноценной своей родной культуре.

Резко расширились условия взаимосвязи и взаимозависимости как людей, так и государств, что выражается в процессах формирования планетарного информационного пространства, мирового рынка капиталов, товаров и рабочей силы, в интернационализации проблем техногенного воздействия на природную среду, межэтнических и межконфессиональных конфликтов и безопасности. В этих условиях культура межнационального общения выступает в качестве средства безопасного и комфортного существования в новом социуме.

Реальностью современного российского общества становится тот факт, что страну наполняют беженцы из всех республик бывшего Союза и все больше наций и национальностей заявляют о полной самостоятельности. По прогнозам Госкомстата Российской Федерации о демографическом развитии России на период до 2016 года к 2050 году при сохранении существующих демографических тенденций, как предполагают ученые, численность населения Российской Федерации сократится, и Россия, перестав быть одной из самых населенных стран мира, окажет-

ся не способной контролировать свои обширные территории. Резкое падение численности населения России создаст проблемы хронической нехватки рабочей силы и вынудит привлекать иностранную рабочую силу, что в свою очередь создаст дополнительные этнополитические и этнокультурные проблемы.

Современное российское общество живет в условиях особо повышенной социальной тревожности. Взрыв национальной розни побуждает проанализировать истоки подобных явлений, осознать их причины – и не только социально-экономические, но и педагогические.

В решении вопросов межнационального благополучия огромная роль принадлежит образованию. Подготовка молодежи к жизни в многонациональной среде, в мире ненасилия, уважения к другим народам, в том числе и прежде всего к своему народу, своим народным традициям, остается приоритетным в системе образования. Уместно в данной связи упомянуть высказывание Президента Российской Федерации В.В. Путина в статье «Россия: национальный вопрос»: «Гражданская задача образования, системы просвещения – дать каждому тот абсолютно обязательный объем гуманитарного знания, который составляет основу самоидентичности народа. И в первую очередь речь должна идти о повышении в образовательном процессе роли таких предметов, как русский язык, русская литература, отечественная история – естественно, в контексте всего богатства национальных традиций и культур» [3].

Все более актуальными становятся проблемы сосуществования неродственных, порой весьма далеких друг от друга культур. В этой ситуации образовательные и культурные проекты, связанные с изучением и стимулированием позитивных контактов между носителями «исконно европейской» и «пришлых» культур, имеют большое значение не только как факторы, снижающие риск локаль-

ного проявления «столкновения цивилизаций», но и как инструменты для формирования устойчивой и динамично развивающейся универсальной культурной общности.

Основным ориентиром для всей педагогической деятельности по формированию у молодежи культуры межнационального общения в определенной мере служат положения из федеральных и региональных законов, определяющие государственную национальную политику:

- приоритет конституционных прав и свобод личности, каждого человека, независимо от его национальности, обеспечение условий для свободного национально-культурного развития всех народов;
- утверждение терпимости к религиозным и культурно-языковым различиям, развитие конструктивного диалога между людьми разных национальностей;
- уважение обычаев, традиций, регулирующих жизнь семьи, рода у различных народов;
- исключение попыток решать с позиции силы спорные вопросы в межнациональных отношениях, любых способов разжигания национальной розни;
- запрещение любых форм ограничения прав граждан по признакам национальной принадлежности;
- сохранение исторической целостности Российской Федерации.

Культура межнационального общения на современном этапе рассматривается как ведущая личностная и профессиональная характеристика любого специалиста и будущего учителя особенно. Высшая школа является сегодня важнейшим социальным институтом, призванным готовить студенческую молодежь к жизни в условиях поликультурной реальности. В современном обществе в процессе профессионального образования решаются две задачи: первая – традиционная, связанная с подготовкой специалистов, и вторая, тоже связанная с подготовкой, но другого рода, которую можно назвать культурологической. Помимо профессиональных знаний будущий специалист должен иметь представление о культуре человеческих взаимоотношений, культурном многообразии, культуре межнационального общения, иметь позитивное отношение к своей культуре, толерантное отношение к культурным различиям [2].

Эффективность процесса воспитания у школьников культуры межнационального общения во многом зависит от уровня подготовленности будущего учителя к межкультурной коммуни-

кации. Формирование у студентов существенной компоненты профессионализма – культуры взаимоотношений между представителями различных народов, культуры межнационального общения – обеспечивает им возможность успешно жить и функционировать в поликультурной стране, взаимодействовать с представителями различных национальностей в системе педагогической работы.

Согласно Государственному образовательному стандарту высшего профессионального образования гуманитарные, общепрофессиональные и дисциплины предметной подготовки направлены на воспитание Человека Культуры, то есть внутренне свободной, гуманной, духовной, творческой личности, профессионала своего дела.

Будущий педагог должен быть готовым к осуществлению профессиональной деятельности, обеспечивающей личностное и социальное развитие обучающихся, способствовать социализации, формированию общей культуры личности, формированию культуры межнационального общения. Обращение к идеям гуманизма, культуросообразности и антропологизма в образовании, ориентация на становление Человека Культуры актуализировало идеи единства и целостности личностного и профессионального развития будущего специалиста.

Овладению студентами основ теории воспитания культуры межнационального общения способствует изучение дисциплины «Поликультурное образование». Данный учебный курс, являясь дополнительным в структуре подготовки будущего учителя и логическим продолжением педагогических дисциплин, ориентирует студентов на изучение проблем образования и воспитания детей в полиэтничном обществе и способствует формированию у них мировоззренческой установки на конструктивное сотрудничество на основе приобщения к этнической, российской и мировой культурам.

Задачи дисциплины: способствовать формированию представления о поликультурном образовании как результате развития мировой педагогической мысли, выработать представление о культурных сходствах и различиях, объясняющих разнообразие ценностей, стилей жизни и взглядов людей на мир, раскрыть сущность поликультурного образования как неотъемлемой части педагогической культуры, способствовать укреплению национального самосознания, терпимости и гуманного межличностного общения.

Рассмотрение поликультурного образования как педагогического направления позволяет дать интерпретацию сущности процесса воспитания

КУЛЬТУРА МЕЖНАЦИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ КАК КОМПОНЕНТ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА УЧИТЕЛЯ

культуры межнационального общения, толерантности, патриотизма и интернационализма.

Ознакомление с историей и современным состоянием педагогического знания о развитии современного поликультурного общества, спецификой и особенностями этнического воспитания подрастающего поколения у русского народа и других народов, об особенностях межкультурных взаимодействий способствует развитию у студентов этнической и культурной грамотности, формированию этнокультурной компетентности.

Организация образовательного процесса в системе воспитания культуры ненасильственного миропонимания реальной действительности имеет свою специфику. Основные группы ненасильственных технологий в образовательном процессе:

- технологии, связанные с оптимизацией отношения педагога к собственной личности и к другим людям;

- технологии, направленные на гуманизацию взаимодействия педагогов и учащихся и призванные помочь педагогу выработать умения выстраивать отношения с детьми на личностной основе;
- технологии, связанные с формированием у детей способности к ненасильственному взаимодействию.

В Концепции развития поликультурного образования в Российской Федерации сказано, что развитие системы поликультурного образования является неотъемлемой частью общей стратегии культурного развития, которая исходит из необходимости сохранить социокультурную ситуацию плюрализма и многообразия, защитить самобытность каждого этнического сообщества, создавая тем самым гуманитарный фундамент для гражданских, надэтнических принципов общественного устройства [1].

ЛИТЕРАТУРА

1. Концепция развития поликультурного образования в Российской Федерации (проект). – М., 2010.
2. Набок И.Л. Педагогика межнационального общения : уч. пос. для студ. вузов. – М., 2010.
3. Путин В.В. Россия: национальный вопрос // Независимая газета // www.ng.ru/politics/2012-01-23/1_national.html

Summary

THE CULTURE OF INTERETHNIC DIALOGUE AS A COMPONENT OF PROFESSIONALISM OF A TEACHER

L.A. Petrova

Moscow State Regional Institute of Humanities

Abstract. The article considers the problem of the culture of interethnic dialogue formation as a component of a future teacher's professionalism.

Key words: the culture of interethnic dialogue; multicultural education.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ МОДЕРНИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ МОСКОВСКОЙ ОБЛАСТИ

Романова Г.А.

Московский государственный областной гуманитарный институт

Аннотация. В данной статье рассматриваются основные проблемы профессиональной подготовки педагогических кадров, определяются основные задачи и принципы модернизации педагогического образования в Московской области.

Ключевые слова: педагогические кадры; модель модернизации педагогического образования.

В настоящее время в России идет становление новой системы образования, ориентированного на вхождение в мировое образовательное пространство, что требует существенных изменений в подготовке педагогических кадров. Проблема подготовки педагогических кадров – одна из важнейших в современной системе педагогического образования.

Педагогическое образование представляет собой целостную систему основных составляющих его компонентов в единстве их связей и взаимодействий. Педагогическое образование можно характеризовать как элемент формирования, сохранения и передачи (трансляции) духовной культуры общества, как социокультурный феномен, который вписывается в широкий социальный контекст отношений, связей, систему общества в целом.

Одним из пусковых механизмов модернизации педагогического образования выступает постоянно изменяющееся требование к педагогической профессии. Оно выдвигается обществом и временем. Его обязательный учет в процессах модернизации педагогического образования позволяет уйти от традиционного восприятия обществом педагога.

Несмотря на глобальные изменения информационного пространства, постоянное совершенствование образовательных технологий, использование инновационных методов и средств, интерактивных образовательных ресурсов, ведущая роль в содействии развитию личности по-прежнему принадлежит учителю. Именно он как личность и профессионал обеспечивает вхождение подрастающего поколения в мир культуры, социальных отношений, приобщает детей к духовному наследию прошлого и новейшим достижениям человеческой цивилизации. Учитель оказывает особое влияние на выбор учащимися

индивидуальной траектории морального, интеллектуального, эмоционального и социального развития.

В связи с этим не теряет своей актуальности проблема, заключающаяся в определении личностных и профессиональных качеств, которыми призван обладать педагог образовательного учреждения любого типа и вида, где ему суждено открывать перед своими учениками мир ценностей, знаний, культуры, глубинный смысл и предназначение человеческого бытия, сопровождать их по пути личностного становления и развития.

Профессиональное педагогическое образование должно развивать способности будущего педагога, обеспечивать раскрытие природной заданности его личности, оттачивать и направлять врожденные способности, помогать найти человеку его призвание, усиливать его творческие возможности.

Важно обеспечить необходимые условия для приведения системы профессиональной педагогической подготовки в соответствие с новейшими достижениями педагогической теории и практики, становления основ профессиональной компетентности педагогов в процессе педагогического образования. На основе приобщения к общекультурным ценностям, овладения системой знаний и умений стимулировать разностороннее личностное развитие студентов, их гражданскую устойчивость, ответственность, поликультурную ориентацию, способность в новых социально-экономических и политических условиях вносить ощутимый вклад в совершенствование общественной жизни и самих себя.

Анализ нормативных документов и социологических исследований показал наличие существенных проблем системы педагогического образования. Это в первую очередь отсутствие единых стандартов переподготовки педагогов,

унифицированных требований к педагогической профессии в государственных стандартах, преемственности образовательных программ подготовки педагогических кадров различных уровней и другими.

Анализ образовательных стандартов по педагогическим специальностям показывает, что стремление к обеспечению «всесторонней» подготовки учителя привело к резкому возрастанию количества учебных предметов. Результатом стало снижение фундаментальности и уровня профессиональной подготовки будущих учителей.

Содержание педагогического образования не успевает за быстрыми изменениями реальной школьной действительности, усиливая разрыв между актуальными потребностями современной школы и качеством подготовки учителей. Это, сказываясь на практической деятельности сегодняшних учителей, делает еще более значимой педагогическую практику будущих педагогов, ее тщательную организацию, проектирование достигаемых образовательных эффектов. Настоящая система подготовки специалиста в условиях вуза унифицирована, не отвечает интересам, потребностям обучающегося контингента, не рассчитана на удовлетворение его возможных (потенциальных) специфических профессиональных интересов.

Это влечет за собой необходимость создания современной системы высшего педагогического образования, обеспечивающей личностно-профессиональное становление педагога, отличающегося устойчивым ценностно-гуманистическим самоопределением, гражданской идентичностью, поликультурными ориентациями, способного к осуществлению эффективной воспитательно-образовательной деятельности в контексте потребностей и запросов современного социума.

Анализ состояния образовательных систем в Московской области позволяет проследить эффективность их деятельности и динамику развития. На основании этого можно отметить следующее:

- недостаточный уровень оплаты труда в системе образования, продолжающееся падение престижа профессии педагога, сохраняющийся дефицит и старение педагогических кадров;
- недостаточный профессиональный уровень работников образования, особенно в дошкольных учреждениях и в начальной школе, где значительная часть педагогов не имеет высшего образования;
- низкий уровень готовности учителей к осуществлению необходимых изменений в

области содержания образования, образовательных технологий, индивидуализации процесса обучения, решения воспитательных задач;

- недостаточный уровень профессиональной управленческой подготовки в системе образования, прежде всего в экономической, юридической, психологической, коммуникативной областях;
- недостаточная эффективность деятельности методических служб в решении проблем обновления образования, их слабая технологическая оснащенность, крайне невысокий уровень использования современных информационных и коммуникационных технологий;
- несформированность единой информационной сети в системе управления образованием, отсутствие необходимых консультационных и справочно-информационных структур для работников образования и населения.

В связи с этим, а также с учетом реальных демографических процессов, происходящих в Подмосковье, возникает потребность модернизации системы педагогического образования в области его содержания, технологий его реализации, обеспечения его доступности, качества и соответствия запросам личности, социума и государства, необходимо сделать преподавание открытым, вариативным, индивидуальным, развивающим и развивающимся с учетом особенностей современной экономической и социокультурной ситуации.

Применительно к сфере образования, модернизация – это первоначально- комплекс целеустановок, требований, задач общества, которые прорисовывают контуры желаемой социальной сферы. Достижение таких ориентиров и есть модернизация.

Модернизация образования – это система его глубоких преобразований, направленных на замену либо частичное обновление сложившихся ранее направлений и механизмов развития образования иными, соответствующими требованиям современного этапа общественных изменений в стране и в мире. Модернизация педагогического образования включает в себя стратегию, тактику и практику внедрения технологий, позволяющих усилить эффективность педагогического образования. Её осуществление возможно через решение ряда инновационных задач:

1) создать условия для эволюции института педагогического образования в соответствии с ак-

туальными потребностями динамично развивающегося общества.

2) обеспечить системное повышение качества подготовки педагогов для образовательных учреждений.

3) способствовать духовно-нравственному становлению нового поколения учителей как ключевых субъектов формирования духовно-нравственной культуры общества.

4) усилить практиориентированность профессионального педагогического образования.

5) способствовать ресурсному обеспечению образовательного процесса и научно-исследовательской деятельности для повышения эффективности использования имеющихся возможностей в системе подготовки педагогических кадров.

6) усилить ориентированность образовательных программ профессиональной подготовки на запросы потребителей.

7) преодолеть недостаточную интенсивность и продуктивность сотрудничества и взаимодействия с субъектами образовательной, научно-исследовательской и инновационной деятельности на региональном, российском и международном уровнях.

8) осуществлять эффективное использование научных, методических разработок в образовательной практике, внедрение результатов интеллектуальной деятельности в педагогический процесс и дальнейшую практическую деятельность.

9) осуществлять непрерывное профессиональное развитие научно-педагогических кадров, быстрое освоение ими технологических и образовательных инноваций.

Качество подготовки работников образования во многом определяется состоянием педагогического образования на разных ступенях системы непрерывного педагогического образования, модернизация которого основывается на следующих принципах:

- фундаментальности, то есть научной основательности и высоком качестве предметной, психолого-педагогической, общекультурной и социогуманитарной подготовок;
- вариативности, предполагающей наличие различных профилей естественнонаучных и общеобразовательных дисциплин, изучение дисциплин специализации и дисциплин по выбору студента, существование различных моделей подготовки учителя, реализуемых педагогическими вузами и классическими университетами при соблюдении единства требований к качеству подготовки специалистов;

– преемственности и согласованности содержания педагогического образования на каждой ступени и уровне системы как условия обеспечения непрерывности педагогического образования;

– практической направленности педагогического образования, обеспечивающей овладение профессиональными умениями и навыками учебной и воспитательной работы с обучающимися.

Необходимо отметить наличие так называемых педагогических рисков, связанных с введением ФГОС ВПО: сохранение стереотипов профессиональной деятельности профессорско-преподавательского состава, применение традиционных неэффективных педагогических технологий обучения, упрощённое понимание сущности и технологии реализации системно-деятельностного подхода, традиционный подход образовательных организаций к оценке результатов подготовки педагога.

Новые стандарты ВПО ориентированы прежде всего на обеспечение качества образования, сущностной чертой которого являются универсальность, фундаментальность и практическая направленность. **Концептуальное ядро** ООП составляет **компетентностный подход**, перенос акцента с предметно-дисциплинарной и содержательной стороны (при одновременном сохранении её достоинств) на **компетенции** как ожидаемые результаты образовательного процесса.

Именно компетентностный подход сегодня провозглашается как одно из важных концептуальных положений обновления содержания образования. Личностные достижения сегодня связываются с уровнем компетентности обучающегося в образовательном процессе. Компетентностный подход выдвигает на первое место не информированность человека, а умение решать проблемы. Компетентностный подход – это приоритетная ориентация на цели-векторы образования: обучаемость, самоопределение, самоактуализация, социализация и развитие индивидуальности. В качестве инструментальных средств достижения этих целей выступают принципиально новые образовательные конструкты: компетентности и компетенции.

Модернизация педагогического образования обеспечит подготовку педагогических кадров к профессиональной деятельности в новых социально-экономических условиях постиндустриального российского общества, перехода к профильному обучению, углубленному вариативному и индивидуализированному образованию учащихся, работе с разновозрастными классными кол-

■ АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ МОДЕРНИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ МОСКОВСКОЙ ОБЛАСТИ

лективами в сельских малокомплектных и малочисленных школах, культурно-образовательных комплексах.

Таким образом, оптимизация содержания, структуры, организационных форм и технологий, экономических и управленческих механизмов педагогического образования влечёт за собой необ-

ходимость разработки и внедрения новой модели профессионального педагогического образования, обеспечивающей повышение качества педагогического образования, конкурентоспособности и профессиональной мобильности выпускников педагогических учебных заведений, престижа и авторитета педагогической профессии.

Summary

ACTUAL PROBLEMS OF MODERNIZATION OF PEDAGOGICAL EDUCATION OF MOSCOW REGION

G.A. Romanova

Moscow State Regional Institute of Humanities

Abstract. The article covers the main problems of professional training of pedagogical staff, identifies the main challenges and issues of modernization of pedagogical education of Moscow region.

Key words: pedagogical personnel; model of modernization of pedagogical education.

УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЕМ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЕДИНОГО МУНИЦИПАЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА

Скугарёва Г.Н.

Московский государственный областной гуманитарный институт

Аннотация. В статье обоснована актуальность взаимодействия муниципальных органов управления образованием с образовательными учреждениями различной подчинённости в целях формирования единого муниципального образовательного пространства, уточнено понятие «единое муниципальное образовательное пространство», представлены его параметры и характеристики, определены пути совершенствования процесса управления образованием.

Ключевые слова: управление образованием; образовательные учреждения; муниципальная система образования; единое муниципальное образовательное пространство.

Управление играет ведущую роль в условиях реформирования и модернизации образования, определяя цели, задачи, средства и ресурсы для осуществления данных процессов, что подтверждается многолетним опытом. Проблемы совершенствования управления образованием остаются актуальными, но именно сегодня они приобретают особое значение.

В качестве основных проблем следует выделить отсутствие прогнозирования, оценки и частично мониторинга доминантных компонентов состояния системы образования как необходимых элементов осуществления управления в условиях проводимых изменений [1].

Представляя управление как деятельность по обеспечению достижения поставленных целей и взаимодействие между органом управления и другими элементами системы образования, подчеркнём, что сама система образования объединяет различные организации, в разной степени обеспечивающие формирование результата ее деятельности, в качестве которого рассматривается человек, получивший образование определенного уровня.

Предметом обсуждения в настоящей статье будут являться муниципальные органы управления образованием и их взаимодействие с образовательными учреждениями, находящимися на территории этого же муниципального образования, имеющими как муниципальную, так и иную, не муниципальную, подчинённость, в условиях формирования единого муниципального образовательного пространства.

Образовательные учреждения наличествуют во всех муниципальных образованиях, одним из обязательных структурных подразделений му-

ниципальной администрации является местный (муниципальный) орган управления образованием (МОУО), который может иметь форму управления, отдела, комитета, департамента и другое – в зависимости от масштабов решаемых им задач. Создание таких структур фактически предписано органам местного самоуправления Законом об образовании и о них неоднократно упоминается в различных его статьях.

Сфера организационно-управленческой деятельности МОУО определяется компетенцией органа местного самоуправления в области образования, которая согласно нормам Федерального закона о местном самоуправлении ограничивается «организацией, содержанием и развитием муниципальных учреждений дошкольного, основного общего и профессионального образования» [9].

Однако в том же Законе к компетенции местного самоуправления отнесено и «комплексное социально-экономическое развитие муниципального образования», которое предполагает организационное взаимодействие со всеми расположенными на данной территории предприятиями, организациями и учреждениями, включая и образовательные, причем независимо от их подчинённости и форм собственности.

Правовая основа для преодоления данного противоречия заложена в статьях этого же закона, которые определяют основные принципы взаимодействия органов местного самоуправления с предприятиями, учреждениями и организациями как находящимися, так и не находящимися в муниципальной собственности. По отношению к первым органы местного самоуправления определяют цели, условия и порядок их деятельности, осуществляют контроль и так далее, по отноше-

нию ко вторым – они «вправе координировать» их участие в комплексном социально-экономическом развитии административной территории.

Кроме того, Закон закрепляет и ответственность «за ежегодную публикацию среднестатистических показателей о соответствии федеральным и местным требованиям условий осуществления образовательного процесса в образовательных учреждениях, расположенных на подведомственной им территории». Так же можно трактовать и положение Закона, где очерчивается область исключительной компетенции органов местного самоуправления: планирование, организация, регулирование и контроль деятельности местных (муниципальных) органов управления образованием, образовательных учреждений в целях осуществления государственной политики в области образования, использование государственных и муниципальных образовательных учреждений, объектов культуры и спорта в интересах образования...» [9].

Таким образом, МОУО выполняет функции в области образования, делегированные местному самоуправлению законодательством. Его компетенция непосредственно охватывает вопросы организации, содержания и развития муниципальных образовательных учреждений (ОУ). А по отношению к образовательным учреждениям, не находящимся в муниципальной собственности, муниципальный орган управления образованием выполняет координационно-статистическую функцию. То же самое можно сказать об учреждениях профессионального образования, которые на сегодняшний день преимущественно находятся в ведении Министерства образования и науки РФ, либо органа управления образованием субъекта Федерации, либо других министерств и ведомств.

Как видно из сказанного выше, законодательно право взаимодействия с ними в интересах муниципального образования очевидно, и такое взаимодействие ОУ данной территории с местной администрацией в той или иной форме реально устанавливается во всех муниципальных образованиях.

Все образовательные учреждения, независимо от ведомственной подчинённости, взаимодействуют и между собой. В результате такого взаимодействия на территории местного самоуправления объективно возникает единый муниципальный образовательный комплекс, под которым мы понимаем муниципальную систему образования (МСО) в ее наиболее общем понимании.

Часто для обозначения совокупности взаимодействующих между собой ОУ в границах муниципальной территории используется по-

нятие «муниципальное образовательное пространство». Сохраняющийся научно-теоретический вакуум и использование понятия «единое муниципальное пространство» в официальных доктринальных документах и прежде всего в Федеральном Законе об образовании 2013 года, инициировал современных исследователей к изучению данного вопроса. Проиллюстрируем некоторые научно-теоретические суждения.

По мнению В.И. Мигаль и Е.А. Мигаль, единое образовательное пространство – целостная, предметная гуманистическая система, функционирующая в границах территориального деления РФ (области, региона) [5].

В.А. Мясников рассматривает единое образовательное пространство как целостность с системообразующими предпосылками, факторами, способствующими её формированию и создающими необходимые условия для взаимного обогащения каждого из вступающих во взаимодействие компонентов и для возникновения новых, интегративных качеств системы в целом, не сводящихся к простой сумме частей. Его целостность обусловлена единством и взаимодействием социальных качеств политики и политических сторон социальной жизни [6].

Обобщая научные суждения В.И. Гинецинского и В.А. Ясвина, представляется возможным конкретизировать содержание понятия «образовательное пространство» посредством следующих параметров: широта – фиксирование субъектов, объектов, процессов и явлений, включенных в данное образовательное пространство, интенсивность – степень насыщенности пространства условиями и явлениями, обобщённость – степень скоординированности деятельности субъектов, осознаваемость – степень сознательной включённости всех субъектов в образовательный процесс, эмоциональность – относительная значимость эмоциональных факторов в сравнении с рациональными компонентами, доминантность – значимость данного локального пространства в системе ценностей субъектов образовательного процесса, когерентность – степень согласованности влияния данного локального пространства с влиянием других факторов среды обитания, активность – мера экспансии данного образовательного пространства в среду обитания, мобильность – способность пространства к органичным эволюционным изменениям, устойчивость – стабильность существования во времени [3].

Анализ представленных научных позиций даёт основание для рассмотрения единого муниципального образовательного пространства как

целостной динамичной системы образования в рамках административного территориального деления, функционирующей в целях обеспечения единства культурно-образовательной политики, централизации управления образованием, интеграции социальных институтов и общественно-педагогического сообщества [8].

Необходимость научного осмысления понятия «образовательное пространство» на муниципальном уровне в настоящее время крайне актуальна. Зафиксированный в Федеральном Законе «Об образовании в РФ» принцип автономности образовательных учреждений предоставляет им право самостоятельно решать широкий круг задач, касающихся организации учебно-воспитательного процесса, подбора и расстановки кадров, финансово-хозяйственной деятельности ОУ, оказания населению дополнительных (в том числе платных) образовательных услуг и так далее [12].

Однако принцип автономности образовательного учреждения может быть успешно реализован только в неразрывной взаимосвязи с принципом единства образовательного пространства на территории, по крайней мере, муниципального образования. В противном случае реализация принципа автономности может привести к своего рода феодальной раздробленности образовательной системы, её фактическому распаду, к усилению дезинтеграционных тенденций. Поэтому возникает реальная потребность в установлении взаимодействия субъектов муниципального образовательного пространства с целью расширения образовательных, культурных, экономических, политических, и других связей.

Муниципальное образовательное пространство представлено различными типами и видами образовательных учреждений. Среди них учреждения федерального подчинения, подведомственные Министерству образования РФ, регионального подчинения, относящиеся к различным министерствам и ведомствам областного уровня, как правило, это учреждения СПО и ВПО и учреждения муниципального подчинения, относящиеся к муниципальному органу управления образования. Несмотря на ведомственную разобщённость, каждое из учреждений является субъектом муниципального образовательного пространства и соответственно вносит существенный вклад в образовательную политику города.

В число основных признаков, характеризующих муниципальное образовательное пространство, входят:

- территория, совпадающая с границами административного деления и находящаяся

под единым муниципальным административным управлением, в рамках которой осуществляется взаимодействие замкнутой в определённых природных рамках географической среды и динамической социальной среды, с естественным перемещением населения в результате реализации социально-экономических планов;

- единство образовательной и культурной политики и идеологии, основанное на общности национальных, исторических традиций, потому как образование без опоры на культурное достояние России немислимо так же, как и успешная образовательная политика региона, отдельных территорий, муниципальных образований невозможна без опоры на местные национальные, исторические, культурные традиции;
- централизация управления образованием, заключающаяся в системе управленческих и педагогических действий, обеспечивающих единство взглядов на важнейшие проблемы развития муниципальной системы образования, определяемых разработанной законодательно-нормативной базой, регулирующих взаимодействие его субъектов;
- интеграция, характеризующаяся взаимным сближением и взаимодополняемостью субъектов образования, социальных институтов, отдельных межгосударственных и негосударственных образовательных структур (союзов, ассоциаций, фондов и других), что влечёт интенсификацию их связей, концентрацию научно-педагогического и культурного потенциала, оперативное использование в сфере образования последних достижений науки и техники, гуманизацию процесса обучения и воспитания, реализацию принципа непрерывного образования.

Принимая во внимание содержание статей Закона «Об образовании в РФ», Конституции Российской Федерации, можно сделать вывод, что среди факторов, влияющих на процесс построения и развития муниципального образовательного пространства, важную роль играет взаимодействие субъектов муниципального образовательного пространства и органов местного самоуправления и, непосредственно, органов управления образованием, которые совместно решают вопросы: образования, финансового законодательства, административного права, обеспечения безопасности (антитеррористической,

пожарной, экологической), трудового и социального законодательства.

К числу совместных вопросов образования можно отнести рекомендации местных органов управления образованием в части установления перечней специальностей, по которым ведутся профессиональная подготовка и профессиональное образование в вузах и ссузах города. Выполнение рекомендаций вовлекает в процесс взаимодействия субъекты высшего и среднего профессионального образования.

Но вместе с тем, совершенно очевидно, что муниципальное образовательное пространство как модель взаимодействия субъектов образования на данной территории местного самоуправления не обеспечивает сполна выполнения всех его основных функций.

Отношения между ОУ и муниципальными органами в таком контексте не имеют регулярного и систематического характера, без чего невозможно обеспечить устойчивое и планомерное развитие муниципального образования как территориальной и человеческой общности [2].

Для того чтобы перевести взаимодействие внутри муниципального образовательного пространства на уровень регулярных, устойчивых связей и отношений, позволяющих включить составляющие его элементы в процесс управления развитием всей совокупности как целостного единства в интересах населения данной территории, необходимо выстроить оптимальное взаимодействие МОУО и прежде всего учреждений среднего и высшего профессионального образования, имеющих иную подчиненность.

Уточним, что муниципальная система образования – это наличие всех образовательных учреждений, независимо от их форм собственности и административного подчинения, находящихся на территории данного муниципального образования, взаимодействующих между собой и с муниципальными органами управления образованием в интересах населения территории муниципального образования, ее комплексного развития.

И как уже выявлено нами, управленческая деятельность муниципальной администрации в области образования имеет два основных направления:

- непосредственное управление функционированием и развитием системы общего образования;
- координационное управление функционированием и развитием системы профессионального образования.

Вторая – координационная структура может наличествовать только в муниципальных образо-

ваниях, в которых существует развитая сеть профессиональных учреждений. Специфика такой структуры заключается в том, что она по своей сути является органом самоорганизации территориального сообщества (как муниципальная администрация в целом). Не имея рычагов прямого администрирования по отношению к субъектам самоуправления, она призвана обеспечить условия для их добровольного и заинтересованного участия в совместной деятельности по решению задач комплексного развития территории, необходимых для успешного функционирования единого муниципального образовательного пространства.

Координационная структура МСО должна выполнять комплекс специфических функций:

- мониторинг и анализ потребностей производственной и социальной сфер города (в нашем случае – потребностей в обеспечении педкадрами);
- формирование социального заказа на профессиональное (педагогическое) образование в интересах города;
- создание условий для оптимального выполнения социального заказа города посредством образовательных услуг МСО;
- мониторинг и анализ результатов деятельности МСО по удовлетворению кадровых, в частности, педагогических потребностей города.

МСО как образовательная подсистема, с одной стороны, структурно и функционально изоморфна «большой» системе образования, а с другой, – имеет свою специфику в пределах компетенции муниципального уровня власти и управления. Законодательно устанавливаются и «степени свободы» различных субъектов образования, в пределах которых они могут проявлять инициативу и творчество в области образования. В рамках местного самоуправления прежде всего возникают отношения взаимодействия, координации между всеми субъектами и объектами образования, управление возникает как необходимое средство, механизм их регулирования в границах единого муниципального образовательного пространства.

Отсюда очевидна необходимость повышения потенциала и активизация ресурсов деятельности органов муниципального управления образованием для инновационного развития единого муниципального образовательного пространства в целях его готовности к решению задач перехода к многоуровневому и компетентностному образованию, федеральным государственным об-

разовательным стандартам нового поколения, на независимую оценку качества образования, к изменениям условий оплаты педагогического труда,

нормативное финансирование и многим другим инновационным механизмам реформирования и модернизации отечественного образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Беляков С.А. Образовательная политика и управление образованием. Университетское управление: практика и анализ. – 2008. - № 6(58). – С. 12–31.
2. Беляков С.А. Управление образованием и инновации. Университетское управление: практика и анализ. – 2008. - № 2. – С. 68–85.
3. Гинецинский В.И. Антропология индивидуализации. – СПб.: Учебное пособие С-Петербургского университета, 2005.
4. Закон РФ от 06.07.1991 N 1550-1 «О местном самоуправлении в Российской Федерации» // «Ведомости СНД и ВС РСФСР», 18.07.1991, N 29, ст. 1010.
5. Мигаль, В.И., Мигаль, Е.А. Управление современной школой. В. №1. – М.: Учитель, 2003. – 62 с.
6. Мясников В.А. Интеграционные процессы в образовании стран СНГ в контексте новых социальных измерений. – М.: Ин-т теории образования и педагогики Рос. акад. образования, 1998. – 64 с.
7. Письмо Федеральной службы по надзору в сфере образования и науки от 6 февраля 2006 г. № 01-56/08-01 «Государственные органы управления образованием субъектов Российской Федерации».
8. Скударёва Г.Н. Единое муниципальное образовательное пространство как организационно-педагогический феномен // Alma mater. Вестник высшей школы. №11. – 2006. – С. 64–65.
9. Федеральный закон «Об общих принципах организации местного самоуправления в Российской Федерации» от 06.10.2003 г. № 131-ФЗ // Российская газета. – № 202 – 08.10.2003.
10. Федеральный закон N 95-ФЗ «О внесении изменений и дополнений в Федеральный закон «Об общих принципах организации законодательных (представительных) и исполнительных органов государственной власти субъектов Российской Федерации» (ред. от 22.07.2008, с изм. от 05.04.2009) от 04.07.2003 // «Собрание законодательства РФ», 07.07.2003, N 27 (ч. 2), ст. 2709.
11. Федеральный закон (ред. от 27.12.2009 г.) № 3297-1 от 14 июля 1992 г. «О закрытом административно-территориальном образовании».
12. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». – М.: Проспект, 2013. – 160с.

Summary

EDUCATION MANAGEMENT AS A CONDITION OF THE FORMATION OF A SINGLE MUNICIPAL EDUCATIONAL SPACE

G.N. Scudaryova

Moscow state regional institute of Humanities

Abstract. The article actualizes the interrelation of state departments of education management with different educational institutions in the case of forming the united state educational area. The author details the notion “the united state educational area”, gives its properties and characteristics and defines the ways of the development of education management.

Key words: education management; educational institutions; the state educational system; the united state educational area.

КОЛЛЕКТИВНОЕ ТВОРЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ШКОЛЬНИКОВ: ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИДЕИ И ПРАКТИКА

Кутякова Н.К., Ферцер В.Ю.

Московский государственный областной гуманитарный институт

Аннотация. В статье выявляются традиционные и современные подходы в реализации проблемы воспитания личности в коллективе. Основу разработки моделей коллективного творческого воспитания составляют идеи отечественной педагогики двадцатого столетия. Подготовка будущих педагогов определяется как насущная задача в использовании технологий коллективного творческого воспитания в современном образовательном пространстве.

Ключевые слова: коллективное дело; трудовое воспитание; творческое воспитание; коллективное творческое воспитание; технологии коллективного творческого воспитания; профессиональная подготовка педагога сферы образования.

Современному обществу нужен учитель, сумело адаптирующий аспекты социальных и личностных отношений в организации и управлении развитием личности школьника.

Технология коллективного творческого воспитания – одно из выдающихся достижений отечественной педагогики (С.Т. Шацкий, П.П. Блонский, В.Н. Сорока-Росинский, А.С. Макаренко, С.М. Риверс, Н.М. Шульгин, И.П. Иванов, Ф.Ф. Брюховецкий, В.А. Сухомлинский, В.А. Караковский, А.А. Католиков, Ю.М. Цейтлин и другие).

В основу разрабатываемых моделей коллективного, гуманного, демократического воспитания легли идеи, опыт организации длительных воспитательных дел (А.С. Макаренко) [9]. Разработаны и апробированы программы деятельности летних оздоровительных учреждений (О.С. Газман, С.И. Лобачева) [1; 8]. Работа в школе построена по годовым циклам ключевых дел (В.А. Караковский) [5], по тематическим периодам (И.П. Иванов) [4], профильных смен лагеря «Орленок», зимних и летних лагерях актива и тому подобного). Разрабатываются в настоящее время долговременные программы для школ-комплексов реабилитации детей с отклонениями в развитии (Г.Е. Пейсахович и другие) [2]. В этом плане методика коллективного творческого воспитания как особое педагогическое деяние позволяет в значительной степени обогатить современную практику школ.

Основу разработки уникальной технологии А.С. Макаренко составляет сумма педагогических приемов и методов коллективной творческой жизни. Ее основная цель – перевоспитание социально запущенных детей и подростков. Методика

коллективного творческого дела, разработанная С.Т. Шацким, была детализирована до уровня технологии совместного творческого воспитания. Ее основная цель – развитие общественного сознания личности. Технология коллективного творческого воспитания И.П. Иванова (другие названия: педагогика общей заботы, коммунарская методика, методика коллективных творческих дел) складывалась и развивалась в последующие годы XX и XXI столетия. И сегодня интерес к этой методике резко вырос. Основу данной методики составляет коллективная творческая деятельность, предполагающая участие каждого члена коллектива во всех этапах организации деятельности от планирования до анализа. Технология гуманного коллективного воспитания В.А. Сухомлинского. Мы приходим к представлению о школе новой формации, которую он условно назвал «школой семейного типа». Воспитание гуманистических коллективистских отношений, человечности, сострадания, уважения к родителям, трудолюбия – основа гуманного коллективного воспитания. Технология индивидуальной педагогической поддержки в воспитании (О.С. Газман). Основная функция педагогической поддержки выражается в помощи ученику в становлении его как социально полезной личности, признании его уникальности, раскрытии и поддержке его актуальных и потенциальных возможностей. Появилось много работ, развивающих концепцию О.С. Газмана и рассматривающих педагогическую поддержку в широком педагогическом контексте (Е.В. Бондаревская, А.В. Мудрик, И.Д. Фрумин, И.С. Якиманская, Т.Г. Яковчук, Н.Н. Михайлова, С.М. Юсфин) [11]. Технология воспитания на основе системного подхода (Л.И. Новикова,

В.А. Караковский, Н.Л. Селиванова) представляет практическое применение системного подхода и развитие идей А.С. Макаренко, «коммунарской методики» И.П. Иванова, педагогики сотрудничества Ш.А. Амонашвили. Целевые ориентации: развитие социальной активности, творческих способностей, превращение школы в большую воспитательную систему [10]. С позиций психологического подхода большое значение в жизни коллектива имеет коллективное творческое дело. Выделяют познавательные коллективные творческие дела, художественные коллективные творческие дела, трудовые коллективные дела, спортивные коллективные дела, досугово-развлекательные коллективные дела, коллективные творческие дела, направленные на сплочение коллектива, коллективные творческие дела, направленные на выделение лидеров в группе, коллективные творческие дела, направленные на знакомство в отряде (в период лагерной смены) и тому подобное (Н.И. Дереклеева, С.И. Лобачева).

Идеи коллективного творческого воспитания как гуманно-демократического направления органично вошли в контекст положений современной педагогики. В отечественной педагогике данная методика рассматривается как система взаимосвязанных идей, методических принципов, конкретизированных в «технологии». Сама технология коллективного творческого воспитания анализируется как система видов, форм, приемов и конкретных методов деятельности и общения участников педагогического процесса. Организация творческого воспитания – это организация определенного образа жизнедеятельности коллектива, охватывающая все практические дела, отношения, общение, самостоятельные способы организации всех начинаний [12].

Главное в отношении к наследству педагогов заключается не в академическом изучении, а в творческом освоении и внедрении его в школьную практику. Таковы наши мысли и ассоциации, вызванные глубочайшими идеями отечественных педагогов о значении метода проектирования и моделирования воспитательного процесса. В структуру учебных занятий со студентами по организации и управлению развитием личности в коллективной творческой деятельности включаются следующие этапы: когнитивный аспект изучения материала, погружение в материал, организация мастер-класса, творческий отчет [6].

На этапе информирования преследуется цель – сформировать у студентов ценностно-смысловое отношение к технологии коллективной деятельности. Общая коллективная твор-

ческая жизнь – это стремление к достижению по-настоящему трудных, усложняющихся целей, претворение в жизнь принципов служения людям, творческая самоотдача. Здесь же все, весь уклад жизни творчество, самодеятельность, работа, отношения позволяют ребятам проявлять свои самые замечательные качества: сердечность, остроумие, принципиальность, широту знаний и преданность идее. Человечность и все ее оттенки – взаимный интерес, искренность, взаимопонимание, забота друг о друге. Обсуждаемая технология – творчество всех видов применимо и в учении, и во всех других сферах жизни детей. Задача школы улучшить окружающую жизнь и как это сделать: воспитание людей новой формации, которые не оступятся и не сделают ничего против совести. Личностный подход – важное свойство технологии коллективного творческого воспитания, Это радость творческого самовыражения в единстве с потребностью быть полезным обществу, своему классу, школе, родному краю. Совместная деятельность позволяет решать многие задачи. Среди них высокие ценностные ориентации, овладение приемами организации работы, увеличение числа ситуативных лидеров, социальная защищенность каждого члена группы, создание развитой внутригрупповой демократической системы. Традиционные и новые ценности методики коллективного творческого воспитания базируются на органично дополняющих структурных элементах (коллективная организация социально значимой деятельности, коллективное творчество, постановка и реализация долгосрочных и конкретных целей, обеспечение эмоциональной насыщенности детской жизни) [7].

На этапе «погружение в материал» студентам предлагается – найти социально-психологическую специфику коллективной (групповой) деятельности.

Формирование коллектива. Оно начинается с лидера или группы лидеров. Как правило, лидеры выполняют функции идеологические и организаторские, осуществляют общее руководство в деловом, идейном и психологическом отношении. Высший ранг имеют дела, адресуемые для окружающих людей, города, района, далеких друзей, детдома, ветеранов, и тому подобное. Затем идут дела, направленные на свою группу, класс, школу (выпуск газеты-«молнии», подготовка к конкурсу, участие в спортивной эстафете и другое). Желательно при этом учитывать моменты психологической совместимости.

Раскрытие внутригрупповой демократии и коллективизма. В методике это называется «педа-

КОЛЛЕКТИВНОЕ ТВОРЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ШКОЛЬНИКОВ: ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИДЕИ И ПРАКТИКА

гогикой сотрудничества», «дружбой поколений». Периодически проводится сбор («огонек»), который считается высшим органом власти. Деловой руководитель группы приобретает функции исполнительного органа власти. Основой общего сбора является откровенный разговор, все вопросы обсуждаются с предельной искренностью. Основными темами сбора могут быть анализ отчетного периода между сборами, планирование ближней перспективы, планирование перспективы (на четверть, на полгода, год и более), большой итоговый анализ и оценка состояния на данный момент, задачи на будущее. Частота сбора должна быть такова, чтобы не успели исчезнуть из памяти все значимые детали прошедшего периода (1 или 2 раза в неделю).

Проектирование дел и способов их осуществления напрямую связано с раскрытием творческих способностей. В этом направлении есть своя специфика работы данной методики. Так, вместо индивидуальных разработок сценариев, программ применяется метод коллективного сочинительства, широко используется прием «мозгового штурма». Коллективные дела могут быть объединены общей темой: «Новогодний бал», «Путешествие по родному краю», «Рыцарский турнир вежливости», «Волшебная осень», «Дух русской старины», «Город и жители в годы Великой Отечественной войны», «Природа и мы» и другое. Задача педагога – помочь найти оптимальные модели взаимодействия. Критериями успешности коллективного творческого дела выступает прежде всего социально-личностная значимость, духовно-нравственные ценности, содружество, со-творчество, самостоятельность, инициативность. При разделении класса на группировки следует учитывать ориентацию каждого и новые объединения делать максимально цельными. Возможна кооперация между отрядами (классами) различных типов, так как каждый из них в чем-то сильнее, а в чем-то слабее другого. Непременное условие кооперации – взаимное уважение, партнерское равноправие, ответственность и обязательность. Роли в творческой группе могут быть следующие (лидер-организатор, режиссер, его помощники, ответственные инициативных групп, исполнители и участники дела). К организации коллективных творческих дел (праздник, туристический слет, фестиваль песни, поход, спортивная олимпиада, смотр дружбы, конкурс вежливости, путешествие по родному краю, по памятным местам Подмосковья и другие) могут быть привлечены члены родительского комитета, общественные представители. Каждое творческое дело разрабатывается коллективно в следующей последовательности:

ческий слет, фестиваль песни, поход, спортивная олимпиада, смотр дружбы, конкурс вежливости, путешествие по родному краю, по памятным местам Подмосковья и другие) могут быть привлечены члены родительского комитета, общественные представители. Каждое творческое дело разрабатывается коллективно в следующей последовательности:

- предварительная работа. Педагог продумывает варианты «дел», чтобы предложить их учащимся. Предложенная педагогом идея должна быть воспринята детским коллективом как собственная. Организуемая деятельность имеет практическую направленность, гуманистическую и альтруистическую цель;
- сбор-старт – для коллективного планирования выбора варианта «дел»;
- создание «совета дела» (или временной инициативной группы). «Совет» создается на период выбранного мероприятия, разрабатывает сценарий «дела»;
- коллективная подготовка «дела»: составление списка «дел», распределение поручений между всеми участниками. Члены инициативных групп выполняют различные задания в зависимости от вида «дела»;
- промежуточное обсуждение итогов и коррекция;
- непосредственное проведение самого «дела»;
- заключительное заседание «совета дела». Это может быть беседа в виде радиопереклички, презентация, краткое обозрение событий с помощью «живых» картинок, сценок, чтение писем, телеграмм от друзей, выступление ответственных творческих и инициативных групп [7].

Существенным фактором в подготовке будущего учителя является освоение культуры планирования коллективной творческой деятельности.

План педагога предусматривает основные воспитательные задачи, направления, средства их решения на полугодие, год.

Творческий план классного коллектива может иметь название «Наши дела», «Наша жизнь» и тому подобные.

Структура плана творческой жизни коллектива

Сроки (неделя, месяц и тому подобные)	Воспитательное дело. Формы и методы реализации	Для кого	Участники	Организаторы

Поэтапное освоение логической структуры коллективного творческого дела закрепляется **на занятиях мастер-класс**.

Для осмысления информации студентами важно установить систему связей между учебными элементами пройденного материала и наглядно представить основные компоненты изучаемой технологии в виде опорной схемы.

С целью построения логической структуры освоения данной технологии были отобраны следующие учебно-творческие элементы:

- Понятие «социально значимая и творческая деятельность».
- Объединяющая идея.
- Совет дела.
- Инициативные группы.
- Поручение - дела.
- Предварительные итоги.
- Общий результат.

Основной объект проектирования в данной технологии – воспитательная тема – воспитывающий модуль.

Знание основ развития групповой коллективной деятельности позволяет успешно создавать детские объединения, строить их работу, понимать и прогнозировать события. Апробируются виды внеурочной деятельности, которые возможны в школе, а именно: познавательная деятельность, ценностно-ориентационная, трудовая, эстетическая и другие. Основные формы работы: групповое, парное и коллективное творчество [3].

В студенческих объединениях есть роль организатора, определяющего и перераспределяющего задания между членами групп. Генератор идей, которому интересно найти и предложить новое решение. Теоретики и аналитики, обращающие внимание на слабые моменты идеи или решения задания. Коллекционеры атрибутов, сведений о событиях в школе, городе, районе, стране. Организаторы-лекторы, продюсеры концертов, декораторы устройства выставки, масовики-затейники по проведению встреч с поэтами, художниками, режиссерами. Коммуникаторы, интересующиеся новыми публикациями по проблеме, обеспечивающие группу новой информацией, неожиданными ассоциациями. Технико-исполнители, доводящие решение до реализации или до оформления. Сопутствующими формами могут быть мероприятия по созданию материальной базы, тренировки, репетиции, «трудовые десанты». Информационно-прагматический обмен осуществляется в пределах рабочей площадки (аудитория, залы учебного заведения).

Задача преподавателя – создание системы демократических отношений: теплый внутренний микроклимат, ценится талант, творчество, откровенный душевный подход к студенту. С помощью вариантов социометрической и проективной методик измеряются важнейшие параметры ученической группы: установление лидеров (в зависимости от амплуа – деловой лидер, лидер душевных симпатий и тому подобные), выяснение социального статуса ее членов. При определении взаимных симпатий и антипатий выясняются возможности студентов к совместной работе. Учет особенностей учебных групп, результатов предыдущего занятия, социально-психологических типов, отличающихся системами нравственных ценностей, характерами, психофизиологическими особенностями и другими параметрами предоставляет студенту право **выбора формы творческого зачета** [6]:

Методическая находка. Новый методический прием, новое выполнение известной операции. Например, имитационная игра, тренинг и тому подобное.

Методическое усовершенствование. Студент предоставляет конспект или подробный план вида деятельности (проблема, подбор мероприятий, поручения, функциональные роли, методические рекомендации, разработка опорного сигнала и тому подобное). Например, «Родительское собрание» – деловая игра: кукольный театр, вечер веселых задач, эстафета любимых занятий, литературно-художественный конкурс и другие.

Методическое объединение. Анализируется опыт школ города, района, области, Российской Федерации (по выбору студента). Обобщается опыт работы педагогов-мастеров прошлых веков.

Теоретическое обобщение. Доклады, рефераты на темы с направленностью на развитие творческих качеств личности, на создание «алгоритма» сотрудничества и сотворчества. Например, «Микроколлектив – основная ячейка школ и классов», «Методика творческого воспитания – явление педагогическое или еще и социальное», «Коллективное творчество: внедрять или распространять», «Как воспитывать коллективистов по методике И.П. Иванова» и другие.

Защита, презентация проектов коллективных творческих дел.

Опытно-экспериментальная работа в школе по организации коллективной творческой деятельности. Защита курсового или выпускного квалификационного проекта.

КОЛЛЕКТИВНОЕ ТВОРЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ШКОЛЬНИКОВ: ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИДЕИ И ПРАКТИКА

Таким образом, подготовка будущего педагога к организации и управлению развитием личности в коллективе, поэтапному освоению технологии коллективного творческого воспитания – необходимое условие реформирования педагогического процесса современного образовательного пространства.

ЛИТЕРАТУРА

1. Газман, О.С. Содержание деятельности и опыт работы освобожденного классного руководителя (классного воспитателя) / О.С.Газман, А.В.Иванов. – М.: Педагогика, 1992.
2. Гуманистические воспитательные системы вчера и сегодня / под общ. ред. Н.Л.Селивановой. – М.: Педагогическое общество России, 1998.
3. Дереклеева, Н.И. Мастер-класс по развитию творческих способностей учащихся / Н.И.Дереклеева. – М.: 5 за знания, 2008.
4. Иванов, И.П. Энциклопедия коллективных творческих дел. – М.: Педагогика, 1989.
5. Караковский, В.А. Воспитание? Воспитание...Воспитание! Теория и практика школьных воспитательных систем /В.А.Караковский; под ред. Н.Л.Селивановой. – М.: Педагогическое общество России, 2000.
6. Кутякова, Н.К. Технология подготовки учителя к организации коллективной творческой деятельности в педагогическом процессе /Н.К.Кутякова, В.Ю.Ферцер // Образовательные технологии: ВАК, 2009. - № 2.
7. Коллективная творческая деятельность в школе: Методические рекомендации // Воспитание школьников. – 2003.- № 3.
8. Лобачева, С.И. Организация досуговых, творческих и игровых мероприятий в летнем лагере. 1–11 классы / авт.-сост. С.И.Лобачева. – М.: ВАКО, 2007.
9. Макаренко, А.С. Методика организации воспитательного процесса / А.С.Макаренко // Педагогические сочинения: В 8 т. Т.1. – М.: Педагогика, 1983.
10. Новикова, Л.И. Теория и практика воспитательных систем: В 2 т. / Л.И.Новикова. – М.: Педагогика, 1991.
11. Педагогическая поддержка ребенка в образовании : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / [Н.Н. Михайлова, С.М. Юсфин, Е.А. Александрова и др.]; под ред. В.А. Слостенина, И.А. Колесниковой; [науч. ред. Н.Б. Крылова]. – М.: Академия, 2006.
12. Поляков, С.Д. О новом воспитании: Очерки коммунарской методики / С.Д.Поляков. – М.: Знание, 1990.

Summary

THE COLLECTIVE CREATIVE EDUCATION SCHOOL STUDENTS: EDUCATIONAL IDEAS AND PRACTICE

N.K. Kutyakova, V.Y. Fertser

Moscow State Regional Institute of Humanities

Abstract. This article identifies traditional and modern approaches to the problem of educating individuals in the team. The development of models of collective creative education is the idea of patriotic education of the twentieth century. Training future teachers is defined as an urgent task to use technologies of collective creative education in a modern educational environment.

Key words: collective endeavour; work education; creative education; creative education; technology collective collective creative education; training teacher educators.

РАЗДЕЛ 3. ПСИХОЛОГИЯ

УДК 373.2(1-87):[159.922.73:316.6]

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ОБЕСПЕЧЕНИЮ СИСТЕМЫ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА И ИХ РЕАЛИЗАЦИЯ ЗА РУБЕЖОМ

Зеленкова Т.В.

Московский государственный областной гуманитарный институт

Аннотация. Современные научные данные показывают, что воспитание детей в возрасте от нуля до трех лет не должно сводиться только к организации присмотра и ухода за ними, а опираться на системное развитие всех психических свойств и качеств личности ребенка. В настоящее время разработка технологий поддержки развития детей раннего возраста становится одним из приоритетных направлений государственной политики детства во многих странах мира.

В статье рассматриваются современные теоретико-методологические подходы к организации социально-психолого-педагогической поддержки детей раннего возраста и их практическая реализация в США, Канаде, Японии и странах Европейского Союза. Показываются общие тенденции и различия, связанные с особенностями национальной культуры, исторически сложившимися общественными структурами и приоритетами государства.

Ключевые слова: ранний возраст; модели поддержки развития детей; дошкольное воспитание; развитие способностей; раннее образование; детские образовательные программы; детские учреждения.

Уникальность первых лет жизни ребенка всегда подчеркивалась виднейшими учеными в педагогике, психологии, медицине. Как известно, возраст от нуля до трех лет отличается высокими темпами созревания основных структур головного мозга и развития нервной системы. В этот период чрезвычайно интенсивно развиваются психофизиологические системы психики ребенка, формируются базовые личностные образования, познавательные и эмоциональные процессы. Именно в первые годы закладываются основы его взаимоотношений с окружающими, влияющие в дальнейшем на весь путь его индивидуального развития.

Стремительный по своим темпам рост физических, физиологических, психологических функций и систем маленького ребенка, научно доказанное во всем мире влияние периода раннего детства на всю последующую жизнь человека, требуют от общества и государства пристального внимания к первым годам развития ребенка и прежде всего эффективности обеспечения си-

стемы поддержки развития детей раннего возраста от нуля до трех лет.

На сегодняшний день в мировой практике существуют разные подходы и модели поддержки развития детей раннего возраста, во многом определяемые государственной политикой и особенностями исторически сложившейся национальной культуры. Однако под натиском результатов научных исследований, которые показали длительность последствий и положительное влияние раннего обучения на развивающийся мозг ребенка, в Америке и странах Европейского союза все большее внимание начинает обращать на признание необходимости переоценки роли государства в этом вопросе. Создаются национальные проекты, направленные на разработку программ по уходу и образованию детей раннего возраста.

В России модернизация дошкольного образования как института социального развития является одной из стратегических задач государственной политики в области образования. Оно осуществляется в соответствии с современными

стандартами и требованиями инновационного социально-ориентированного развития Российской Федерации для всех категорий граждан независимо от места жительства, социального и имущественного статуса и состояния здоровья. По отношению к периоду детства от нуля до трех лет особое внимание уделяется разработке эффективных подходов и моделей комплексной психолого-педагогической, социальной поддержки развития детей этого возраста и их здоровья, совершенствованию содержания и технологий образования.

К настоящему времени проблема системного образования и поддержки развития детей дошкольного возраста стала одной из основных проблем, решаемых в мировом сообществе. В сентябре 2010 года в Москве состоялась Всемирная конференция ЮНЕСКО, на которой рассматривались проблемы образования детей дошкольного возраста. В Конвенции ООН о правах ребенка эти проблемы обозначены как междисциплинарные, поскольку связаны не только с вопросами образования, но и здравоохранения, социального развития, экономики, с задачами защиты прав ребенка.

Традиционно, как указывают В.В. Рубцов и Е.Г. Юдина, в большинстве развитых стран системное образование начиналось с 7–8 лет. Что же касается раннего образования, то оно было предметом заботы семьи, а не областью приложения организованных государственных усилий [9]. Для детей раннего возраста предоставлялись отдельные образовательные услуги, связанные с присмотром и уходом за ребенком, которые не были включены в единую образовательную систему.

В последние годы эта ситуация стремительно меняется. Ряд крупных исследований, проведенных в странах мирового сообщества, показали экономическую и политическую выгоды от государственных вложений в дошкольное образование, особенно для самого раннего периода жизни детей – возраста от нуля до трех лет. Это послужило толчком для пересмотра методологических подходов к раннему образованию во всем мире.

«Дошкольное образование – воспитание и обучение детей младшего возраста – это действия, которые способствуют выживанию, росту, развитию и обучению детей, включая аспекты их здоровья, питания и гигиены, – познавательного-речевому, физическому, социально-личностному и художественно-эстетическому развитию, – начиная с рождения ребенка и заканчивая его поступлением в начальную школу в рамках офици-

циального и неофициального, формального и неформального образования» – так определяет ЮНЕСКО сущность и содержание дошкольного образования. Однако теоретико-методологические подходы к обеспечению системы поддержки развития детей раннего возраста, разрабатываемые в разных странах, во многом зависят от правовых основ и государственной политики, которые обеспечивают условия для реализации этого содержания.

Анализ зарубежных и отечественных работ, проведенный нами по данной проблематике, показал, что во всех странах существует ряд общих тенденций и достаточная согласованность взглядов на реализацию системы поддержки детей раннего возраста, а некоторые подходы и модели строятся на сходных методологических принципах. Однако есть и существенные различия, связанные с особенностями национальной культуры, исторически сложившимися общественными структурами и приоритетами государства.

Система поддержки развития детей раннего возраста в США и Канаде

США. В последнее десятилетие в США наблюдается растущий интерес и государственное содействие раннему развитию и обучению детей. Этому во многом способствовали научные исследования, показавшие длительность последствий и положительное влияние раннего обучения на развивающийся мозг ребенка, в особенности на детей с особыми потребностями [11; 8]. В американском обществе происходит оценка роли раннего периода в развитии ребенка и понимание необходимости национальной концепции дошкольного образования. В центре внимания становятся программы, направленные на интеграцию разных психических процессов в одной деятельности. Обращается внимание на важность разработки ряда мер, которые вместе составляют многосторонний и комплексный подход.

В настоящее время американским сообществом признается большое значение раннего возраста как основы для развития индивидуальности. Лозунгом образования дошкольника является «обучение целостного ребенка» на основе игры [8, с. 83]. Однако во многих отношениях, пишет Л.А. Парамонова, например, по охвату детей детскими садами, США отстают от Европы.

Наиболее значительным в дошкольном образовании является национальный проект «HeadStart» [11], который создан для детей от 3 до 5 лет. Основными компонентами этой программы являются:

1) образование (учет индивидуальных особенностей каждого ребенка).

2) здоровье (раннее выявление проблем здоровья).

3) участие родителей (вовлечение родителей в планирование программ и операционную деятельность).

4) социальные услуги (особые услуги нуждающимся, детям с особыми потребностями, помощь в кризисных ситуациях).

Изучение результативности этой программы показало ее большую эффективность. Тем не менее был сделан также важный вывод о том, что программа «HeadStart» охватывает слишком поздний этап жизни ребенка, чтобы влиять на его мозговые структуры. В связи с этим в США была разработана федеральная программа «EarlyHeadStart», которая начинается с периода беременности и направлена на развитие детей раннего возраста, а также на содействие формированию здоровой семьи. Она обеспечивает полный спектр услуг и на дому, и в центрах. Программа предоставляет гранты местным государственным и частным учреждениям для разработки системы всеобъемлющих услуг детям и семьям и поддерживается социальными службами и департаментом здравоохранения. Также существуют и финансируются программы помощи в уходе за детьми.

Воспитание ребенка раннего возраста обеспечивается либо социальными службами и департаментом здравоохранения, которые нацелены на программы ухода, либо департамент образования, у которого приоритетным является обучение.

По линии департамента образования получают приоритет проекты по поддержке дошкольных программ, направленных в основном на семьи с низким уровнем дохода, чтобы обеспечить детям равные стартовые возможности при поступлении в школу. Большое внимание уделяется социальному развитию, которое прослеживается с помощью периодических оценок прогресса детей. Центральное место занимает воспитание индивидуальности.

В последнее время американские ученые фокусируют внимание на раннем развитии языка, начиная с младенчества. Методом развития является так называемый «SmallTalk» – специально организованный диалог между ребенком и взрослым. Он основан на особых способах говорения с детьми, включении в обсуждение ритмичных мелодий и прочее и направлен на раннее взаимодействие с взрослым в ходе совместного обсуждения.

В США существует большое количество разнообразных программ по поддержке раннего детства, которые различаются по своим целям и стратегиям предоставления услуг. Например, проект «EarlyHeadStart» насчитывает 635 программ, охватывающие 45000 малообеспеченных семей с младенцами [11]. Он включает две категории программ: программы, ориентированные на детей, цель которых – содействовать развитию ребенка и улучшить его готовность к школе, и программы поддержки семьи. Для поддержки развития детей от нуля до трех лет предназначены программы, ориентированные на семью.

Большинство программ по уходу за ребенком, а также программа «EarlyHeadStart», «HeadStart», государственные школы, работают в отрыве друг от друга, даже если территориально находятся в одних районах. Они регулируются отдельными законодательствами и разрабатываются в разных федеральных, государственных и местных учреждениях с малой координацией между собой. Отсутствие сотрудничества и разнонаправленность содержания программ является в США одной из проблем по организации системы поддержки раннего детства.

Включение в обычный класс или в группу детского сада детей с недостатками развития стало в Америке скорее правилом, чем исключением [8]. Обычно вместе с ними находится отдельный преподаватель, а для каждого ребенка разработаны специальные развивающие программы, позволяющие учесть его индивидуальные потребности. Модель интеграции в общеобразовательную систему детей со специальными потребностями была в США научно разработана и начала реализовываться еще в 90-е годы.

В американском сообществе считается, что в детском саду и начальной школе нужно поощрять свободу (то есть свободу выбора, свободную игру, разнообразие занятий, поощрение творчества и индивидуальности), стремление к успеху. Образовательные учреждения должны помочь детям стать более независимыми, честолюбивыми и самоуверенными. Детей учат пользоваться свободой слова (но не правом молчать), то есть высказываться всегда и везде, по любому поводу, отстаивать оригинальные мнения. Все эти идеи записаны в Конституции США.

Американцы хотят, чтобы детский сад и начальная школа были сбалансированы между свободой и порядком, свободной игрой и структурированной деятельностью, снисходительностью и дисциплиной. С младенчества детей приучают толерантно относиться к людям с иным цветом

кожи, другим происхождением, воспитанием, по-иному ведущим себя.

Концепция дошкольного воспитания в США, как пишет С.П. Борисова [2], заключается в развитии личности ребенка через приобретение им опыта. Значительное внимание уделяется развитию детского творчества и одаренности. В процессе привлечения к искусству у детей развиваются способности к общению.

Одной из главных проблем в дошкольном воспитании США остается дефицит профессиональной подготовки квалифицированного персонала, способного нести ответственность за развитие детей, готового к педагогическому творчеству [11].

В КАНАДЕ первые государственные детские сады и программы развития ребенка появились еще в 1883 году на волне большой популярности детского сада Фребеля, охватившей всю Северную Америку. Сейчас детские дошкольные учреждения с ограниченным государственным финансированием распространены по всей стране и являются общедоступными. Их деятельность регулируется лицензионными программами в рамках законодательных актов провинций. Нормативно-правовой базы не имеют только программы поддержки семьи, однако они финансируются общественными и негосударственными источниками [10].

Детские дошкольные учреждения имеют разные виды: ясли, детские сады, центры по уходу за детьми, структуры, регулирующие уход за детьми в семье.

В настоящее время канадская система дошкольного образования охватывает в основном детей от четырех лет и старше. Только в некоторых провинциях разработаны и действуют программы раннего образования и ухода. Наиболее известны национальные проекты, осуществляемые в Онтарио, Квебеке, провинциях Новый Брансуик и Альберта.

Программа «BestStart», реализуемая в Онтарио, делает акцент на развитие социального, интеллектуального, физического и эмоционального потенциала у каждого ребенка в возрасте от нуля до шести лет. Программа начала действовать с 2004 года и направлена на консолидацию программ и услуг для детей раннего возраста в единую целостную систему. Также она осуществляет поддержку программ по уходу за ребенком на дому, направляет программы воспитания и образования в яслях, детских садах, центрах раннего развития, которые не имеют последовательного педагогического подхода [12, 14]. Как указывает

И.В. Балицкая, программа Онтарио финансируется министерствами социальных услуг, образования, здравоохранения и федеральным департаментом по проблемам Севера и индейцев и культурного наследия Канады [1]. Эта программа предполагает активное сотрудничество обществственности и органов образования.

В Новом Брансуике реализуется программа, специально адресованная детям в период от рождения до школы, которая имеет своей целью развитие детей, имеющих проблемы и низкий уровень подготовленности к школе. В провинции Альберта есть уникальная программа по раннему обучению, которая объединяет различные аспекты развития ребенка и усилия образовательных, медицинских, социальных и развлекательных структур. Эти программы могут осуществляться в учреждениях разного вида: яслях, детских садах, центрах [1].

В Канаде поставщики услуг раннего образования и ранней заботы о детях должны действовать в интересах закона о специальных образовательных нуждах [4]. Финансируемое правительством раннее образование все больше расширяется и развивается в сотрудничестве с частным и добровольным секторами в соответствии с рядом общих требований к работе в дошкольных учреждениях.

Для того чтобы работать в детских учреждениях с детьми от нуля до четырех лет, педагоги должны иметь высшее образование по профилю раннего образования и три года практики, либо пройти обязательную сертификацию на двухлетних курсах специальной подготовки (ECE) [14].

Система поддержки развития детей раннего возраста в Японии

В Японии практикуется развитие и обучение маленьких детей в среде, ориентированной на групповое взаимодействие [13], что является основным отличием этого подхода от американской модели, ориентированной на развитие индивидуальности.

Основное внимание в раннем детстве уделяется развитию у ребенка основных человеческих качеств посредством игры и отказ от обучения академическим навыкам. Игру сочетают с современными информационно-коммуникативными технологиями. Образовательные программы с самого раннего возраста базируются на развитии через игру в группо-ориентированных средах. Главное внимание уделяется развитию готовности детей работать в групповой среде через игру. Компьютерные технологии, считают педаго-

ги, нужны детям для удовольствия и увеличения связей друг с другом, группового взаимодействия, которое должно формироваться на основе естественно складывающихся группировок на основе игры. Детей поощряют работать вместе. Это способствует их социальному и эмоциональному развитию, а использование современных компьютерных технологий позволяет им с самого раннего детства подготовиться к жизни в современном обществе, развить мышление и творческие способности.

Японская система воспитания, как отмечают М. Ибука, С.П. Борисова [5, 2], ориентирована на раннее выявление задатков и естественное развитие способностей. Особое внимание уделяется развитию воображения и фантазии. Задача педагогов заключается и в том, чтобы научить детей общаться, заботиться, чтобы каждый ребенок чувствовал комфорт, равноправие, а группа развивалась на основе дружбы и сотрудничества. Педагог не делает детям замечаний.

В Японии существуют ясли, детские сады и детские центры, а также специальные учреждения для детей с недостатками развития. Периоду раннего детства придается очень большое значение. Несмотря на то, что ясли для малышей существуют, отдавать их из семьи в таком раннем возрасте не рекомендуется. Поэтому родители должны дать веские обоснования для помещения ребенка в детское учреждение [7]. Детские сады находятся в ведении Министерства образования, пауки и культуры, а центры дневного ухода – Министерства здравоохранения и социального обеспечения [8]. Между этими двумя типами дошкольных учреждений существуют и другие отличия. В детском саду делается больший акцент на образование, осуществляемое в соответствии с программой, в содержание которой входит забота о здоровье, о налаживании социальных контактов, ознакомление с окружающим, развитие речи и самовыражения.

В центрах дневного ухода делается больший акцент на воспитание. Младенцы и дошкольники воспитываются вместе. Детей направляют в эти учреждения муниципальные власти, а плата зависит от дохода родителей. Деятельность центров дневного ухода определяется нормативными документами. В содержание работы входит уход за ребенком, забота о здоровье, обеспечение эмоциональной стабильности, регулирование социальных контактов, ознакомление с окружающим, развитие речи и самовыражения. В группе на одного взрослого приходится по 10 детей.

В задачи дошкольного учреждения входит по-

мощь ребенку в установлении хороших отношений со взрослыми и детьми, в приобретении здоровых жизненных привычек, в овладении навыками социального поведения, воспитание уважения к природе. В Японии общественное дошкольное воспитание оценивается очень положительно – считается, что оно способно помочь вырастить ребенка неизбалованным, способным к сотрудничеству с другими детьми.

Наряду с выполнением повседневных обязанностей воспитатели должны реализовывать дополнительные программы. В работе Л.А. Парамоновой [8] приводится пример работы одного из детских садов Японии (120 детей), наиболее типичного с точки зрения организации жизнедеятельности детей. Воспитанники распределяются следующим образом:

- 12 детей в возрасте до 18 месяцев (с ними работают четыре педагога);

- 20 детей в возрасте до 3 лет (2 группы по 10 человек, в каждой три педагога и помощник).

Остальные дети делятся по возрастному принципу (трехлетние, четырехлетние, пятилетние) на группы по 25–30 человек (в каждой по одному педагогу). Она пишет: «В Японии обучение не придерживается определенной теории: заимствуются наилучшие достижения, удачные модели, эффективные методы, безусловно приносящие успех, но при этом традиционные ценности продолжают почитаться и проявляются даже в мелочах: при организации индивидуально ориентированного, связанного с дарами природы питания, при воспитании дисциплины и ответственности и тому подобного. Считается, что нужно предоставить всем детям равные условия. Важна не одаренность, а терпение, усидчивость, характер. Хорошее поведение – такое, при котором ребенок рано встает, даже в выходные дни и каникулы, много работает и играет, делает физические упражнения, хорошо питается, уважает старших и внимателен к чувствам других» [8, с. 123].

Японские педагоги особое значение придают обучению детей взаимодействию и воспитанию детей в коллективе, которое они рассматривают как одно из основных условий демократического воспитания. В воспитании детей раннего возраста стремятся сбалансировать индивидуальность и принадлежность к группе.

Подготовка воспитателей в Японии имеет ступенчатый характер, а дипломы – разную ценность и длительность действия. Преимущество имеют воспитатели с университетским образованием, однако и они проходят дополнительные экзамены при назначении на должность [8, 7]. Общей

задачей всей системы поддержки развития детей раннего возраста является создание единых требований и улучшение качества воспитания.

Системы поддержки развития детей раннего возраста в странах Европейского Союза

Теоретико-методологические подходы.

В Европе педагогика раннего детства основана на взглядах Ф. Фребеля и Дьюи, которые ввели в педагогику культурную деятельность взрослых, и педагогических принципах М. Монтессори, которая индивидуализировала подход к ребенку. В последнее десятилетие на методические подходы к раннему образованию все больше и больше влияют результаты научных исследований [16; 17; 15]. Однако однозначной позиции и подхода к воспитанию пока не представлено. Подъем биологических наук привел к парадигме созревания, усиление бихевиоризма подчеркнуло роль обучения и преподавания в формировании когнитивных функций и социального поведения в раннем детстве. Большую роль играет теория Пиаже, занимая промежуточную позицию между теориями созревания и обучения, а также культурно-историческая теория Выготского, вдохновившая исследователей к изучению детского развития как процесса аккультурации.

На формирование теоретико-методологических подходов к воспитанию детей раннего возраста оказали сильное влияние научные исследования Д. Боулби, касающиеся отношений привязанности. В настоящее время широко используются известные Таблицы сенсомоторного и социального развития детей от 0 до 4 лет, составленные доктором Эрнстом Й. Кипхардом, профессором педагогики и двигательной терапии Университета им. Гете г. Франфурта-на-Майне, специалистом по детскому развитию. Эти таблицы предназначены для диагностики уровня развития ребенка в познавательной и социальной сфере, определения слабых и сильных сторон раннего развития и оказания своевременной помощи ребенку [6].

Раскол между «уходом» и «образованием» является больше, чем концептуальным. Это отражается в ориентации учреждений и услуг, которые четко разделяются на два типа: услуги по уходу за детьми до 3 лет и образовательные услуги для детей от 3 до 6 лет.

В странах ЕС существуют три основные модели для раннего предоставления образования. Первая и самая важная модель, которая преимущественно используется, – это модель, ориентированная на детей, включающая так называемые *centrebased* – традиционные центры по уходу за

ребенком, целевые дошкольные программы и программы раннего дошкольного образования в общественных дошкольных учреждениях или детских садах. На базе центра эта модель может быть расширена и включать стратегии для работы с родителями, семьями.

Вторая модель состоит из различных образовательных программ, ориентированных на детей и программ оказания услуг по уходу за ребенком, в которых используются родители и воспитатели из числа общественности, не являющиеся профессионалами.

Третья модель – это модель целенаправленной поддержки родителей или семьи широкого спектра, состоящая из систем и программ, предлагающих большое разнообразие услуг и деятельности с учетом потребностей семьи.

Центро-ориентированная модель, которая основана на мультисистемном подходе путем объединения качественного образования для детей в сочетании с программами поддержки родителей и семьи, является наиболее перспективной. Однако ученые предупреждают, что слишком раннее воспитание и образование на базе центров (даже если обеспечивается высокое качество) может быть неблагоприятным для социального и эмоционального развития ребенка. Поэтому ребенка раннего возраста нецелесообразно отдавать в центр на полный день.

В настоящее время в странах ЕС решаются проблемы, связанные с предоставлением раннего образования детям из малообеспеченных семей и этнических меньшинств.

Основные характеристики обеспечения раннего образования и помощи (ЕСЕС) в странах ЕС:

- 1) соотношение возраста ребенка и размера групп.
- 3) интеграция детей группы риска в группы.
- 4) участие родителей и партнерские отношения с семьями.

Правовые аспекты. Дошкольное образование регулируется несколькими министерствами, выпускающими разные положения относительно типов услуг. Около 10 стран используют единую организационную структуру для всех детей от 0/1 до 5/6 лет, которая распространяется и на подготовительный класс. Тем не менее, для детей раннего возраста (до 2-х или 3-х лет) приняты особые организационные основы и педагогические подходы. Относительно соотношения размера детских групп и количества воспитателей: в большинстве стран 1 взрослый несет ответственность не больше, чем за 10 детей. В некоторых странах

(Эстония, Литва, Венгрия, Австрия, Португалия, Румыния, Словения и Словакия) это соотношение зависит от возраста детей. В Бельгии на 18 детей приходится 3 взрослых, в Польше – на 35 детей – 4 взрослых, а в Словакии 3 взрослых работают с группами от 14 до 20 детей.

Примерно в половине стран эти нормы регулируются на национальном уровне, в других странах – региональными или местными властями. В этом случае есть 2 варианта: либо стандарты устанавливаются в соответствии с руководящими принципами, принятыми на национальном уровне, или они определяются на местном уровне. Однако эти стандарты больше утверждают критерии финансирования учреждений, чем методы организации групп в центрах. Только в трех странах (Болгария, Кипр и Словения) установлены конкретные стандарты для детей до 2–3 лет из группы риска. В Чешской Республике стандарты не устанавливаются централизованно, но регулируются органами здравоохранения.

В Бельгии в яслях 1 взрослый отвечает за 7 детей от 0 до 3 лет; а в детском саду – 1 взрослый занимается с 9 детьми от 1,5 года до 3 лет. В Дании и Норвегии – единые организационные правила для всех детей от 0 до 6 лет. В Испании нет национальных критериев для предоставления услуг детям от 0 до 3 лет, стандарты устанавливают региональные структуры, а количество детей в группе варьирует в зависимости от возраста: 8 человек в группе от 0 до 1 года, 13 – в группе от 1 до 2 лет, 20 – от 2 до 3 лет. Во Франции 1 взрослый занимается с 5 детьми, которые еще не умеют ходить, и с 8 детьми, которые ходят. В Италии количество детей в группе – от 5 до 10 в зависимости от возраста.

Программы поддержки развития детей от 0 до 3 лет. В настоящее время в странах ЕС наблюдается довольно пестрая картина по отношению к разработке и реализации образовательных программ для детей от 0 до 3 лет. Пять стран Северной Европы и Словения (Бельгия, Эстония, Ирландия, Литва и Великобритания) организуют и планируют свою работу с точки зрения учебных программ и методов для всей возрастной группы от 0 до 6 лет.

В Бельгии и Франции применяются образовательные программы, рекомендованные государством в лице центральных или региональных властей. Но ряд стран (Испания, Италия, Нидерланды, Швеция) делают акцент на децентрализации и дерегулировании раннего образования. Так, в Испании, согласно законодательству 2006 года, за образовательную программу детей

от 0 до 3 лет несут ответственность регионы. В Германии, как правило, не практиковалось посещение детских учреждений детьми до 3-х лет за исключением детей из социально неблагополучных семей [8]. В детские сады поступают дети от 3 до 6 лет. После объединения Германии детские дошкольные учреждения, которые могут принадлежать местным властям, частным лицам или церкви, перестали входить в государственную систему образования. Единой программы для дошкольных учреждений нет [8, 3]. Однако проблема занятости женщин и изменение структуры современной семьи создают острую потребность в расширении системы дневного ухода за детьми до 3-х лет.

В отношении целей и содержания программ в странах ЕС существуют разногласия между присмотром за детьми и образованием. Многие страны делают акцент на парадигме ухода, одновременно признавая и роль образования. Северные страны, Испания и Словения приняли единый подход, сочетающий уход и образование. В последнее время все больше стран (Ирландия, Нидерланды, Великобритания, Румыния) делают акцент на обеспечении единых подходов к образованию и их законодательному закреплению.

Таким образом, если речь идет о детях от 0/1 до 2/3 лет, то в целом для стран ЕС характерна направленность преимущественно на задачи, связанные с благополучием ребенка (физического, психологического, социального), чтобы примирить потребности семьи и работы, раннего обучения и социализации ребенка, а также для предотвращения социальных проблем.

Страны с единым подходом для всех детей от 0/1 до 6/7 лет придают одинаковое значение образованию, социализации и уходу.

Образовательные программы сводятся, в основном, к двум моделям. Первая модель ориентирована на ребенка, а педагоги рассматриваются как средство для руководства и поддержки детей в их интеллектуальном и социальном развитии. Педагогические принципы этой модели сосредоточены на представлении о развитии целостной личности и обучении через самостоятельную спонтанную деятельность и игры, которые считаются одинаково важными, как и обучение. Взаимодействие между сверстниками в совместной деятельности осуществляется в самопроизвольно возникающих группировках детей.

В центре педагогических положений второй модели – фигура учителя. Эта модель нацелена на передачу знаний, умений и навыков с помощью специальных образовательных программ и

ориентирована на директивное руководство образовательным процессом и передачу знаний (Польша, Румыния).

Некоторые страны сочетают обе модели (Нидерланды).

Многие страны имеют похожие единые образовательные программы для всего периода от 0 до 6–7 лет. Однако есть тенденция к разделению их на две автономные: от 0 до 3 лет, которые преимущественно базируются на уходе, и программы для детей от 3 до 6–7, где доминирующую роль играет образование, например, в Испании. В Люксембурге никаких руководств для детей раннего возраста не существует.

Почти во всех странах ЕС существуют проблемы с подготовкой квалифицированных кадров и повышением квалификации педагогических работников. В Австрии – самый низкий квалификационный уровень персонала. Высшее образование имеют педагоги в Дании, Германии, Швеции).

Несмотря на отчетливо выраженную заинтересованность европейского сообщества в развитии детей раннего возраста, недостаточное государственное финансирование создает препятствия для организации общей системы социально-психолого-педагогической поддержки развития детей. В Австрии только 12% детей от нуля до трех лет посещают детские учреждения, среди них менее 10% находятся в лицензированных

службах. В Германии, несмотря на существующее право на место в детском саду, только 10% детей от нуля до трех лет могут посещать дошкольное учреждение. В Венгрии, если родители не в состоянии оплачивать место, детям, даже если они принадлежат к группе риска, отказывают. В Ирландии детские учреждения существуют только на родительские сборы.

В целом, как отмечает Л.А. Парамонова, практика европейских стран и Америки показывает, что в наше время различные подходы к воспитанию детей раннего возраста постепенно интегрируются, вырабатывается некоторый общий стиль отношения к ребенку, принимающий различные формы в странах с разными культурами и экономикой [8]. На интеграцию подходов и введение в практику воспитания и образования единых государственных стандартов ориентирована сегодня модернизация дошкольного образования в России. В основу научных разработок по раннему детству закладываются исследования современных условий жизни ребенка, учет их влияний на психическое развитие и особенности воспитания детей, знания о психолого-педагогических условиях, обеспечивающих укрепление здоровья детей и их полноценное физическое и психическое развитие, организацию игровой деятельности. На сегодняшний день результаты этих исследований представлены в работах Е.О. Смирновой, Л.Н. Галигузовой, Т.Н. Дороновой, С.Ю. Мещеряковой, С.Г. Доронова и других.

ЛИТЕРАТУРА

1. Балицкая, И.В. Образование в современной Канаде: монография [Текст] / И.В. Балицкая, Л.В. Волосович, И.И. Майорова. – Южно-Сахалинск: СахГУ, 2010. – 124 с.
2. Борисова, С.П. Современное дошкольное образование за рубежом [Текст] / С.П. Борисова // Теория и практика общественного развития: научный журнал. – 2010. - № 3. – С. 132–137.
3. Даурова, Х.М. Система дошкольного и среднего образования современной Германии [Текст] / Х.М. Даурова, Ф.Н. Апиш. – Майкоп: Адыгейский государственный университет. – 2004. – 64 с.
4. Дошкольное образование в Канаде. – Системы образования в развитых странах Запада и Европейского Сообщества. – [Электронный ресурс] // URL: <http://www.educationsystems.info/item634.html>
5. Ибука, М. После трех уже поздно [Текст] / МасаруИбука. – М.: Альпина нон-фикшн, 2011. – 224 с.
6. Кипхард, Э. Как развивается ваш ребенок? Таблицы сенсомоторного и социального развития: От рождения до 4-х лет [Текст] / Эрнст Й. Кипхард. – М.: Теревинф, 2012. – 112 с.
7. Маркова, В.А. Модели и основные тенденции развития дошкольного образования за рубежом / В.А. Маркова. – 2011. - [Электронный ресурс] // URL: <http://rudocs.exdat.com/docs/index-335932.html>
8. Парамонова, Л.А. Дошкольное и начальное образование за рубежом: История и современность [Текст] / Л.А. Парамонова, Е.Ю. Протасова. – М.: Академия, 2001. – 240 с.
9. Рубцов, В.В. Современные проблемы дошкольного образования [Текст] / В.В. Рубцов, Е.Г. Юдина // Психологическая наука и образование. – 2010. - № 3. – С. 5–19.
10. Beach, J. More than the sum of the parts: An early childhood development system for Canada / Jane Beach and Jane Bertrand. - University of Toronto, 2000. - [Электронный ресурс] // URL: <http://www.childcarecanada.org/sites/default/files/op12.pdf>
11. Early Development and Learning from the Perspective of Addressing Barriers. - Center for Mental Health in Schools at UCLA. – Los Angeles, CA. – [Электронный ресурс] // URL: http://smhp.psych.ucla.edu/qf/transition_tt/earlydev.pdf

12. Early Learning for Every Child Today: A framework for Ontario early childhood settings. – Ontario: Ministry of Children and Youth Services. – 2007. – [Электронный ресурс] // URL : http://www.children.gov.on.ca/htdocs/English/topics/earlychildhood/early_learning_for_every_child_today.aspx
13. Izumi-Taylor, S. Play and Technology in Group-Oriented Japanese Early Childhood Educational Settings / S. Izumi-Taylor // *He Kupu*. – 2008. - №1 (4), P. 9-15.
14. Pathways to Early Childhood Education Credentialing in Canada. Child Care Human Resources Sector. - Ottawa, 2009. – [Электронный ресурс] // URL : http://www.ccsc-cssge.ca/sites/default/files/uploads/Projects-Pubs-Docs/2.1PathwaysCred_MainEN.pdf
15. Right beginnings: Early childhood education and educators: Global Dialogue Forum on Conditions of Personnel in Early Childhood Education, Geneva, 22–23 February 2012 / International Labour Office, Sectoral Activities Department. - Geneva, ILO, 2012. – [Электронный ресурс] // URL: http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/@ed_dialogue/@sector/documents/meetingdocument/wcms_171717.pdf
16. Tackling Social and Cultural Inequalities through Early Childhood Education and Care in Europe. – Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (EACEA P9 Eurydice), 2009. – [Электронный ресурс] // URL: <http://eacea.ec.europa.eu/about/eurydice/documents/098EN.pdf>
17. Urban, M. Early Childhood Education in Europe: Achievements, Challenges and Possibilities / Mathias Urban. – Education International. – 2009. – 111p. – [Электронный ресурс] // URL: http://download.ei-ie.org/Docs/WebDepot/2009_EarlyChildhoodEducationInEurope_en.pdf

Summary

METHODOLOGICAL APPROACHES TO THE PROVISION OF SOCIAL, PSYCHOLOGICAL AND EDUCATIONAL SUPPORT EARLY CHILDHOOD DEVELOPMENT AND THEIR IMPLEMENTATION ABROAD

T.V. Zelenkova

Moscow State Regional Institute of Humanities

Abstract. Recent scientific evidence shows that the education of children aged 0 to 3 years old should not be confined only to the organization of care for them, and rely on the systematic development of all mental properties and the quality of the child's personality. Currently, the development support technologies of early development is one of the priorities of the state policy childhood in many countries of the world.

This article reviews modern theoretical and methodological approaches to the organization of social and psycho-pedagogical support young children and their practical implementation in the U.S., Canada, Japan and the European Union. Are shown general trends and differences associated with the characteristics of the national culture, historically developed social structures and priorities of the state.

Key words: early age; the models support early child development; early childhood education; capacity building; children's educational programs; early childhood group.

ПРОБЛЕМА АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ В ВУЗЕ

Коровина И.В.

Московский государственный областной гуманитарный институт

Аннотация. Адаптационный процесс является важным компонентом изучения студентов, обучающихся в вузе. Многочисленными исследованиями установлено, что эффективность обучения во многом зависит от возможностей студента освоить новую сферу, в которую он попадает, поступив в вуз. От эффективности решения этой проблемы будет зависеть уровень профессиональной подготовки и мастерства будущих специалистов.

Ключевые слова: психологическая адаптация в вузе; адаптивная реакция; адаптивная стабилизация; адаптивная ситуация; адаптированность.

Образование является важной и неотъемлемой частью современного человека. В эпоху глобализации и модернизации современных социально-экономических условий, специалисты с высшим образованием – это обязательное требование большинства работодателей. Поэтому перед выпускниками школ встает вопрос не только профессионального самоопределения, но и выбора высшего учебного заведения, в котором они хотели бы освоить данную специальность. Не стоит забывать и о том, что на сегодняшний день обучение в вузе может происходить и на фоне высокой неопределенной жизненной перспективы молодых людей. В связи с этим, к проблемам обучения студентов в вузе приковано внимание специалистов-психологов, врачей, социологов и других.

Проблема адаптации студентов в вузе особенно актуальна в настоящее время в связи с высоким уровнем миграции населения, в результате которой, например, в российских вузах получают образование молодые люди из постсоветских, а также автономных республик, для которых русский язык не является родным. Для таких студентов новыми являются и характер общения, и культура отношений. Выпускники сельских школ, привыкшие к иному, чем в городе, укладу жизни также испытывают трудности в адаптации к новой для себя среде и к условиям обучения в вузе. В этой же ситуации оказываются молодые люди, которые еще в школе испытывали трудности при обучении и поступили в вуз на внебюджетной основе. Трудности адаптации могут обуславливаться и индивидуально-типологическими особенностями студентов.

В психологической адаптации студентов в вузе принято, в частности, различать:

- адаптацию к условиям учебной деятельности (приспособление к новым формам преподавания, контроля и усвоения знаний, к иному режиму труда и отдыха, самостоятельному образу жизни и тому подобному);
- адаптацию к группе (включение в коллектив сокурсников, усвоение его правил, традиций);
- адаптацию к будущей профессии (усвоение профессиональных знаний, умений и навыков, качеств).

Адаптация к будущей профессии преимущественно приходится на старшие курсы, продолжаясь после поступления на работу. Адаптация к учебной деятельности и к группе должна произойти как можно раньше, поскольку в противном случае возникнут затруднения в актуализации необходимых для успешного обучения и овладения профессией познавательных и личностных ресурсов. Если студент не сможет в короткие сроки освоить предъявляемые к нему требования в вузе, то это, несомненно, скажется на его успехах в учебе и желании учиться, что может повлечь за собой отчуждение от образовательной среды и даже уход из вуза.

Проблема адаптации исследуется много и довольно широко. Время студенчества – это особый период в жизни человека, и прежде всего – это период столкновения с совершенно неизвестными проблемами, решать которые должен сам студент.

Многочисленными исследованиями установлено, что эффективность, успешность обучения во многом зависит от возможностей студента освоить новую сферу, в которую он попадает, поступив в вуз.

Адаптация к обучению в вузе имеет те же аспекты, как и любой другой адаптационный процесс.

Н.Г. Колызаева [3] в общем процессе адаптации выделяет две стадии:

- адаптивная реакция, которая характеризуется напряжением личностной системы, выражающимся в резком увеличении количества межфункциональных связей и наиболее интенсивном периоде личностных преобразований;
- адаптивная стабилизация, которая характеризуется уменьшением напряжения личностной системы, выражающимся в уменьшении количества межфункциональных связей и наименее интенсивном периоде формирования адаптивных характеристик.

Можно предположить, что эти же стадии выделяются и в процессе адаптации к вузу. Адаптивная ситуация в этом случае – это процесс взаимодействия личности студента с конкретными условиями данного вуза.

Существует множество подходов к изучению адаптации студентов.

А.К. Гришанов, В.Д. Цуркан [2] утверждают, что под адаптацией студента следует понимать процесс приведения основных параметров его социальных и личностных характеристик в соответствие, в состояние динамического равновесия с основными условиями вузовской среды как внешнего фактора по отношению к студенту.

А.В. Сиомичев [5] в сфере адаптации студентов выделяет познавательный и коммуникативный аспекты как основные направления учебной деятельности.

Ю.С. Бабахан считает, что «важным предпосылочным условием успешной адаптации студента является наличие у него способности правильно оценивать свои возможности как в отношении предъявляемых ему учебных заданий, так и в отношении его распорядка и правил, определяющих их выполнение» [1].

А.Г. Терещенко указывает на то, что динамику развития внимания, памяти и образного мышления можно рассматривать как процесс, отражающий «приспособление» студентов к обучению в вузе. Изменение уровня функций и их стабилизация – показатель адаптации к учебному процессу [6].

Т.И. Ронгинская выдвигает гипотезу о том, что адаптация студентов – это сложный процесс перестройки психической деятельности, и он должен проявляться в изменениях уровневого значения отдельных характеристик личности, и в изменении взаимосвязей между ними, а также в различных соотношениях изменений в различные периоды адаптационного процесса [4].

На основании всего приведенного выше можно сделать вывод о том, что адаптация студентов к вузу – это сложный и многофакторный процесс, изучение которого необходимо строить в соответствии с концепцией комплексного подхода.

Также мы считаем, что наряду с понятием «адаптация» следует выделить еще и такой термин, как «адаптированность». Некоторые авторы рассматривают понятия «адаптация» и «адаптированность» в качестве синонимов. Например, А.А. Реан, А.Р. Кудашев, А.А. Баранов определяют адаптацию как «процесс и результат внутренних изменений, внешнего активного приспособления и самоизменения индивида к новым условиям существования». В психологическом словаре под редакцией Б.Г. Мещерякова и В.П. Зинченко адаптация (социальная) определяется как «способность к труду, обучению, к организации досуга и отдыха». На наш взгляд, адаптированность является результативной стороной процесса адаптации.

Соответственно, адаптированность студентов к обучению в вузе предполагает наличие следующих особенностей в поведении и деятельности студентов:

1) удовлетворительное психологическое и физическое состояние студента в учебных и внеучебных ситуациях в вузе.

2) принятие студентом социальных ожиданий и предъявляемых к нему требований, а также соответствие его поведения этим ожиданиям и требованиям.

3) способность придавать происходящему в вузе желательное для себя направление и пользоваться имеющимися условиями для успешного осуществления своих учебных и личностных стремлений и целей.

В процессе проведения исследования уровня адаптированности нами была использована «Методика исследования адаптированности студентов в вузе» Т.Д. Дубовицкой, А.В. Крыловой. Данная методика позволяет выявить уровень адаптированности студентов к учебной деятельности и учебной группе.

В исследовании принимали участие 25 студентов-первокурсников психолого-педагогического факультета. Испытуемым было предложено 16 суждений, по отношению к которым студенты должны были выразить степень своего согласия.

Нами были получены следующие результаты. 71,5% студентов, участвовавших в исследовании, получили высокие показатели по шкале «Адаптированность к учебной группе».

Эти результаты говорят о том, что данные студенты первого курса психологического факульте-

та адаптировались к учебной группе, чувствуют себя в ней комфортно, легко находят общий язык с однокурсниками, следуют принятым в группе нормам и правилам.

72% студентов, принимавших участие в исследовании, получили высокие показатели по шкале «Адаптированность к учебной деятельности».

Эти результаты могут свидетельствовать о том, что данная часть испытуемых легко осваивает учебные предметы, успешно и в срок выполняет учебные задания, при необходимости могут обратиться за помощью к преподавателю, свободно выражают свои мысли, могут проявить свою индивидуальность и способности на занятиях.

Такие показатели позволяют сделать выводы о том, что группа испытуемых в составе около 75 процентов находится на завершающем этапе адаптации к учебной группе и учебной деятельности. Возможно, студенты, которые не вошли в этот процент, находятся еще на стадии активно-

го приспособления к условиям учебной группы и учебной деятельности.

Поступление в вуз и обучение в нем сопровождается включением вчерашних выпускников школ в новую для них культурно-образовательную среду, что является пусковым механизмом процесса адаптации. Именно этому процессу необходимо уделить особое внимание. Успешность адаптации предполагает актуализацию резервных возможностей обучающихся и их готовность к преодолению различного рода трудностей, возникающих в процессе обучения.

Все это ставит перед психологической службой вуза проблему исследования и повышения адаптированности различных категорий студентов. В этой связи актуальной становится своевременная диагностика студентов с трудностями в адаптации, что позволит своевременно начать оказывать им адресную психолого-педагогическую помощь и поддержку.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бабахан Ю.С. Самооценка студента как показатель его способности к учебной адаптации // Психологические и социально-психологические особенности адаптации студента. – Ереван, 1973. – с. 21–25.
2. Гришанов Л.К., Цуркан В.Д. Социологические проблемы адаптации студентов младших курсов // Психолого-педагогические аспекты адаптации студентов к учебному процессу в вузе. – Кишнев, 1990. – С. 29–41.
3. Колызаева Н.Г. Формирование адаптивных характеристик личности у студентов на начальном периоде обучения // Автореферат диссертации на соискание степени кандидата психологических наук – Л., 1989. – 15 с.
4. Ронгинская Т.И. Изменение системы личностных характеристик в процессе адаптации студентов // Автореферат на соискание степени кандидата психологических наук. – Л., 1978. – 16 с.
5. Сиомичев А.В. Психологические особенности адаптации студентов в сфере познания и общения в вузе // Автореферат на соискание степени кандидата психологических наук. – Л., 1985. – 17 с.
6. Терещенко А.Г. Изменение особенностей психических процессов у студентов в связи с адаптацией к учебной деятельности // Адаптация учащихся и молодежи к трудовой и учебной деятельности. – Иркутск, 1986. – С. 89–103.
7. <http://www.psyhtest.ru>
8. <http://www.edit.muh.ru/content/mag/trudy/09-2009>

Summary

ADAPTATION FOR STUDENTS IN HIGH SCHOOL

I.V. Korovina

Moscow Region State Institute of Humanities

Abstract: Adaptation process is an important component of the learning of students enrolled at the university. Numerous studies have found that the effectiveness of training depends largely on the ability of the student to learn a new field in which he finds himself by enrolling in college. The effectiveness of solutions to this problem will depend on the level of training and skill of the future specialists.

Key words: psychological adaptation to the university; the adaptive response; adaptive stabilization; adaptive situation adaptability.

СТРЕСС В ЖИЗНИ ВОСПИТАТЕЛЯ ДЕТСКОГО САДА

Озерова С.А., Салтыкова Г.Г.

Московский государственный областной гуманитарный институт

Аннотация. В статье описаны различные виды стресса: информационный стресс, эмоциональный стресс, коммуникативный стресс. В психолого-педагогической литературе изучен вопрос психологии воспитателя. Авторы статьи проанализировали виды стресса и провели исследование, в котором приняли участие сто воспитателей. Профессиональный стресс – это напряженное состояние работника, возникающее у него при воздействии эмоционально-отрицательных и экстремальных факторов, связанное с выполнением профессиональной деятельности.

Ключевые слова: стресс; информационный стресс; эмоциональный стресс; коммуникативный стресс; «эвстресс».

Существенным фактором личностного развития дошкольника является личность педагога. Рассматривая профессиональную деятельность педагога, мы должны выделить субъекта этой деятельности – специалиста-профессионала, глубоко разбирающегося в социальных и ситуативных трудностях жизнедеятельности ребенка, в совершенстве владеющего комплексом общетеоретических и специальных знаний.

В психолого-педагогической литературе изучен вопрос психологии педагога. В работах Ф.Н. Гोनоболына, В.С. Кондратьевой, Н.В. Кузьминой, А.К. Марковой, Л.М. Митиной, В.А. Сластенина дан анализ педагогических способностей и профессионально значимых качеств личности педагога. Необходимо отметить, что работ, посвященных стрессу воспитателей дошкольных учреждений, немного.

Причиной этого является, на наш взгляд, несколько снисходительное отношение к дошкольному этапу жизни ребенка. Между тем, именно этот возраст закладывает фундамент всей психической жизни человека. Первостепенное значения имеют психологические и личностные качества тех взрослых, которые находятся рядом с ребенком, несут ответственность за его развитие и воспитание.

В течение рабочего дня воспитатель испытывает значительное количество негативных эмоциональных переживаний, связанных с различными аспектами его профессиональной деятельности. Сюда относятся и взаимоотношения с администрацией и коллегами, контакты с родителями и детские «шалости». Не случайно в профессиограмму педагога входят такие профессионально-ценные качества личности, как высокая степень личной ответственности, самоконтроль

и уравновешенность, терпимость к людям, тактичность.

Профессиональный стресс – это напряженное состояние работника, возникающее у него при воздействии эмоционально-отрицательных и экстремальных факторов, связанное с выполнением профессиональной деятельности. Различают разновидности профессионального стресса:

- информационный;
- эмоциональный;
- коммуникативный.

1. Информационный стресс возникает в случаях, когда работник не справляется с возникшей перед ним задачей и не успевает принимать важное решение в условиях жесткого ограничения времени. Напряженность может усилиться, если принятие решения сопровождается высокой степенью ответственности, в случаях неопределённости, при отсутствии или недостатке необходимой информации, слишком частом или неожиданном изменении информационных параметров профессиональной деятельности.

2. Эмоциональный стресс может остро переживаться человеком, поскольку разрушаются глубинные установки и ценности работника, связанные с его профессией. Он возникает при реальной опасности, переживаниях унижения, вины, гнева, обиды, в случаях противоречий и разрыва деловых отношений с коллегами по работе, при конфликте с руководством.

3. Коммуникативный стресс связан с реальными проблемами делового общения. Проявляется в повышенной раздражительности, неумении защищаться от коммуникативной агрессии, неспособности сформулировать отказ там, где это необходимо, незнание специальных приёмов защиты от манипулирования [3].

В настоящее время различают «эвстресс» – положительный стресс, который сочетается с желательным эффектом и мобилизует организм. При эвстрессе происходит активизация познавательных процессов и процессов самосознания, осмысления действительности, памяти.

«Дистресс» – отрицательный стресс с нежелательным вредоносным эффектом. Дистресс, возникающий в рабочей обстановке, имеет тенденцию распространяться и на нерабочее время. Такое накопившееся последствие трудно компенсировать. Стрессы, особенно если они часты и длительны, оказывают отрицательное влияние не только на психологическое состояние, но и на физическое здоровье человека [4].

В исследовании приняли участие воспитатели детских садов г. Павловского Посада Московской области. Общее количество испытуемых – 100 человек. Исследование проводилось в 2011–2013 году в муниципальном дошкольном образовательном учреждении центре развития ребенка – детском саду № 47 «Сказка» города Павловского Посада, а также в детских садах № 23, 11, 15, 5, 32, 17, 10, 20.

В экспериментальной части проводилось анкетирование. Для изучения типичных трудных ситуаций, встречающихся в повседневной жизни воспитателей дошкольных учреждений, нами была разработана анкета, в основу которой легли результаты пилотажного исследования. При многократном опросе руководителям ДОУ были охарактеризованы конфликтные ситуации, которые возникают с воспитателями детских садов. Наиболее часто встречающиеся легли в основу при составлении анкеты. Анкетирование проводилось как в групповой, так и индивидуальной форме.

Анкета представляет собой перечень трудных ситуаций, довольно часто встречающихся на работе. Предполагается два варианта ответа. Ситуации в анкете касаются преимущественно взаимоотношений воспитателя с администрацией и коллегами, поскольку, как показали данные бесед и наблюдений, именно эта сторона деятельности воспринимается воспитателями как «трудная» и дает наибольшую эмоциональную нагрузку.

Обработав полученные данные, необходимо отметить, что при воздействии на воспитателей внешними негативными раздражителями, выяснилось, что умеют противостоять им 49,1% и не умеют 50,9%. Причем, из 40,1% используют при этом конструктивный подход, в 41,81% – неконструктивный подход. В 7,29% конструктивный

подход разделился на оперативный способ, что составило 15,28% и отсроченная психотерапия 26,53%. При сопоставлении данных смогут оказать сами себе срочную психотерапевтическую помощь лишь 15,28% из числа участников эксперимента.

Полученные нами данные мы условно выделили в сходные группы:

Группа воспитателей со стрессом «не справляются» – 50,9%. В неё вошли ответы:

- проявления агрессия в качестве самозащиты – 6,1%;
- вымещение на предмете – 0,58%;
- проявление обиды – 5,36%;
- сорвусь на детей – 21,1%;
- заболевание – 5,48%;
- сорвусь на близких – 1,8%;
- сорвусь на родителей – 1,8%;
- буду долго переживать – 4,6%;
- останусь в недоумении – 0,05%;
- сорвусь на няню /воспитателя/ – 1,69%;
- сорвусь на первого попавшегося – 0,1%;
- уход в себя – 0,64%;
- уход от ответа – 1,6%.

Группа воспитателей, чьи ответы мы отнесли со значением «неконструктивный подход», составила 7,29%, включив в себя следующие показатели:

- слезливость – 2,45%;
- желание уйти в отпуск – 0,1%;
- сдерживание гнева – 0,23%;
- заискивание – 0,1%;
- жалоба в вышестоящие органы – 0,05%;
- жалость – 0,23%;
- чувство вины – 3,15%;
- увольнение – 0,93%.

Кроме этого мы выделили конструктивный способ, он составил 41,81% от 100%. Условно разделили его на оперативный способ, который составил 15,28% и отсроченная психотерапия – 26,53%.

К отсроченной психотерапии мы отнесли:

- сон – 0,4%;
- прием алкоголя – 0,1%;
- разговор – 15,18%;
- обливание холодной водой – 0,23%;
- помощь психолога – 0,1%;
- релаксация – 0,05%;
- музыка – 0,05%;
- прогулка – 0,23%;
- саморегуляция – 0,87%;
- шопинг – 0,1%;
- курение – 0,05%;
- баня – 0,05%;
- одиночество – 0,52%;

- поделюсь с близкими – 5,25%;
- чтение – 0,29%;
- за чашкой чая – 0,75%;
- домашние дела – 0,35%;
- встреча с друзьями – 0,23%.

Итак, необходимо отметить, что 50,9% воспитателей нуждаются в развитии навыков саморегуляции, снятии барьеров, мешающих реальным и продуктивным действиям, владении индивидуальными приемами борьбы со стрессом, умению преодолевать конфликты, задерживать агрессивные импульсы, развитии способности к компромиссным решениям.

Изучение эмоциональной саморегуляции отражает объективную ситуацию личностного развития воспитателя, в которой приоритетными становятся, с одной стороны, внутренняя самодетерминация, способности к личностному росту, совершенствованию, самореализации, проявляемым в различных областях жизни, а с другой,

– внешние, факторы, которые стимулируют личностное развитие извне.

Эффективное использование личностно ориентированных технологий в развитии саморегуляции поможет педагогам справиться с определенными профессиональными трудностями, окажет существенное влияние на развитие эмоциональной устойчивости.

Цель: создать условия для формирования у слушателей потребности в организации работы по развитию саморегуляции педагога с использованием личностно ориентированных технологий.

Задачи:

- формировать представление педагога о возможностях и способах управления рабочим самочувствием;
- повышать уровень эмоциональной культуры педагога;
- оперативно восстанавливать свою работоспособность.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бодров В.А. Психологический стресс: развитие учения и современное состояние проблемы. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 1995.
2. Водопьянова Н.Е. Психодиагностика стресса. – М., 2009.
3. Китаев-Смык Л.А. Психология стресса. – М.: Академический проект, 2009. – 368 с.
4. Селье Г. Стресс без дистресса. – М., 1982.

Summary

STRESS IN THE LIFE OF THE KINDERGARTEN TEACHER

S.A. Ozerova, G.G. Saltykova

Moscow State Regional Institute of Humanities

Abstract. The article reveals different kinds of stress: information stress, emotional stress, communicative stress. Psychological and pedagogical literature studied psychology teacher. The authors of the article analyzed kinds of stress and conducted research where took part hundred teachers. It turned out that many teachers have stressful situations with administration, parents and emotional stress. The authors describe the analysis of pedagogical abilities and professionally significant qualities of the personality of the teacher.

The professional stress is stress state employee, causing him when exposed to emotional-negative and extreme factors, associated with the performance of professional activity.

Key words: stress; information stress; emotional stress; communicative stress; positive stress.

АДАПТАЦИЯ СТУДЕНТОВ ПЕРВОКУРСНИКОВ В ВУЗЕ

Озерова С.А., Седельникова А.С.

Московский государственный областной гуманитарный институт

Аннотация. В статье раскрыты особенности механизмов адаптации студентов первого года обучения в вузе, в сфере ведущей деятельности (то есть обучения) индивида. Для написания данной работы был проведен теоретический анализ психолого-педагогической литературы, использованы метод наблюдения и экспертных оценок и проведено исследование уровня самооценки и тревожности, социальной адаптации у студентов.

Ключевые слова: адаптация; дезадаптация; фрустрация; тревожность; ригидность; агрессивность; эмоции; мотив.

Динамика развития общества, признание личности индивида ценностью социума, демократизация социальных институтов, – всё это требует постоянного развития и совершенствования человека в современном мире. Огромную роль в этом занимает сфера образования, а именно: его высшая ступень. Однако в последнее время обозначилось некое противоречие между потребностью общества в высоком качестве высшего профессионального образования и низким уровнем требований к абитуриентам.

Часто возникают проблемы с адаптацией первокурсников к учебно-профессиональной деятельности в целом и с профессиональным самоопределением студентов. Трудности с адаптацией студентов могут быть обусловлены низкими показателями готовности к обучению в вузе, а именно: репродуктивно-подражательным уровнем познавательной активности, отсутствием навыков самообразования и саморазвития, неадекватной самооценкой студентов, высоким уровнем тревожности и низким уровнем эмоциональной устойчивости. Всё это может привести к проблемам в освоении учебной программы и психологической дезадаптации студента в целом. Кроме того перед абитуриентами встаёт вопрос «Куда пойти учиться?», вопрос о профессиональном самоопределении. К низкой мотивации в получении профессионального образования присоединяется острая проблема с нехваткой рабочих мест. Поэтому важна преемственность этапов системы непрерывного образования: в довузовской подготовке абитуриентов в старших классах и непосредственно в вузах. В соответствии с этим выбранная нами проблема должна решаться на первом этапе обучения в высшем профессиональном образовательном учреждении. Изучение

особенностей психологической адаптации студентов (бакалавриат), выявление противоречий, позволит сформулировать теоретические выводы и практические рекомендации по оптимизации процесса адаптации в обучении.

Научные психолого-педагогические исследования показывают, что вопрос адаптации студентов представляет собой одну из важных проблем, изучаемых в настоящее время на психофизиологическом, социально-психологическом и психолого-педагогическом уровнях. В отечественной науке проблема адаптации студентов разрабатывалась прежде всего в русле исследований социальной адаптации (Г.А. Балл, П.С. Кузнецов, И.А. Милославова); с позиций возраста и возрастных особенностей нашла отражение в работах М.И. Дьяченко, И.А. Зимней, Л.А. Кандыбович; некоторые вопросы, касающиеся структуры адаптации раскрываются в работах Р.Р. Бибрих, Л.К. Гришанова, П.А. Просецкого.

В психолого-педагогических исследованиях последних лет отчетливо прослеживается тенденция разработки эффективных путей успешной адаптации студентов к вузовскому обучению через изучение факторов эффективности процесса адаптации (М.Б. Аристидес, Л.Г. Егорова, В.В. Лагерев), влияния характера педагогического общения преподавателя и учебной группы (А.Ц. Эрдынеев), содержания основных психологических механизмов адаптации студентов (М.С. Яницкий); личностных характеристик (И.К. Кряжева, И.А. Милославова, В.С. Викторова).

Адаптация рассматривается как приспособление строения и функций организма, его органов и клеток к условиям среды. Приспособление человека к существующим в обществе требованиям и

критериям оценок за счет присвоения норм и ценностей данного общества [1].

Изменения, сопровождающие адаптацию студента, затрагивают все уровни организма: от молекулярного до психологической регуляции деятельности. Адаптационные изменения представляют собой более или менее сознательные изменения, через которые проходит личность в результате трансформации, перемены ситуации. Они постоянно сопровождают жизнь человека, поэтому для каждого индивида важно быть готовым к критическим периодам, поворотным моментам, сознательному пересмотру своей жизненной позиции в новых обстоятельствах. Это создает реальные предпосылки готовности к полноценной, активной адаптации [5].

Адаптация к вузовским условиям образа жизни, учебы, досуга, несомненно, связана с резким изменением социального положения личности, хотя они менее существенны, чем в случае приспособления к новым условиям труда. Исходя из важнейших сфер становления личности, основное содержание процесса адаптации студентов первого курса можно определить как:

- освоение новых учебных норм, правил;
- отношение к профессии;
- приспособление к новому типу учебного коллектива;
- обучение новым видам научной деятельности;
- приспособление к новым условиям быта в студенческих общежитиях, новым образцам студенческой культуры.

Поступление в высшее учебное заведение у большинства студентов влечет за собой изменение привычных жизненных стереотипов. При этом переход из благоприятных условий семьи и школы к студенческому образу жизни следует рассматривать как влияние неадекватных условий. Студенты сталкиваются с новыми формами и методами обучения, новыми эмоциональными переживаниями, у них меняется режим.

В нашем исследовании адаптация студентов к вузу рассматривается как адаптация в сфере ведущей деятельности (то есть обучения) индивида.

Объект исследования – группы студентов-первокурсников ГОУ ВПО Московского государственного областного гуманитарного института. В исследовании принимало участие 444 человека: 332 девушки и 112 юношей. Возрастной диапазон обследуемых – 16–18 лет. Выбор в качестве объекта исследования студентов-первокурсников обусловлен тем фактом, что первый курс считается

одной из «критических» точек в процессе адаптации.

Предмет исследования – объективно-психологические проявления психических состояний: тревожности, агрессивности первокурсников.

Нами было организовано и проведено исследование уровня самооценки и тревожности, социальной адаптации у студентов вузов. Для выявления специфики индивидуального приспособления применялись следующие методы:

1. Теоретический анализ психолого-педагогической литературы.
2. Метод наблюдения и экспертных оценок.
3. Тест «Самооценка психических состояний» (Г. Айзенка) [4].

Для наблюдения были выбраны жизненные проявления адаптационных механизмов, во внешних проявлениях состояний в поведении, в объективных результатах деятельности студента первокурсника. Главным требованием здесь была доступность для фиксации и количественной оценки. К наблюдению привлекались педагоги, работающие на разных факультетах. Для фиксирования ряда параметров применялось экспертное оценивание. Эксперты получали подробный список поведенческих появлений, которые следует обнаружить у студентов. Выделялись однозначные относительно элементарные фрагменты поведения. Они формировались в определенные синдромы.

Объективно-психологические проявления адаптации объединены в блок. Блок содержит важные показатели учебной деятельности, ее результативности и эффективности. Общий анализ корреляций блока свидетельствует о снижении продуктивности учебной деятельности студентов. В него включены следующие параметры: низкая успеваемость, сниженная эффективность ответа, повышенная отвлекаемость, сниженная активность, опоздания и другие.

Центральным проявлением данного блока является «связка» двух его показателей «низкой успеваемости» и «сниженной эффективности ответов».

Они являются интегративным выражением неорганизованности /частые опоздания/, снижение активности на занятиях /редкое поднятие руки/, нерешительности целенаправленного в учебной работе /отказы от проектов, выбор легких заданий/, затруднения в выборе исполнения заданий /длительный процесс решения учебных задач/. Можно предположить, что данный объективно-психологический синдром является следствием слабой сформированности мотивов учебной деятельно-

сти, ослабления мотивационной тенденции достижения успеха, снижения уровня самооценки и возникновения неблагоприятных эмоциональных состояний отрицательной модальности.

По-видимому, снижение успеваемости студентов в период адаптации усугубляется отсутствием должной индивидуализации подхода в процессе обучения, недостаточным учетом особенностей его личности. По результатам исследования выявились психические образования, наиболее чувствительные к адаптивной ситуации, связанной с началом обучения в вузе.

Методика Г. Айзенка применялась для диагностики таких психических состояний студента, как тревожность, фрустрация, агрессивность, ригидность (см. таблицу).

Согласно результатам проведенного исследования, представленным в таблице, можно заме-

тить, что самые высокие средние показатели по шкалам тревожности, фрустрации и ригидности прослеживаются у студентов фармацевтического факультета. А самые низкие средние показатели по этим трем шкалам – у студентов юридического факультета, у которых также выявлены самые высокие средние показатели по шкале агрессивности.

Самые низкие средние показатели по шкале агрессивности выявлены у студентов педагогического факультета.

Таким образом, можно говорить о том, что выделенные психические образования характеризуют общую неспецифическую реакцию студента в процессе адаптации, поскольку эти же психические образования включаются в реагирование (эмоции) и на другие виды деятельности (например, учебная, общение и другие).

Таблица. Средние значения по факультетам

№	Факультет	Шкалы			
		Тревожность	Фрустрация	агрессивность	ригидность
1	Фармацевтический факультет	9,6	8,5	8,8	10,5
2	Факультет биологии, химии и экологии	8	7,5	8,6	8,4
3	Факультет иностранных языков	7,9	6,9	9,6	9,8
4	Исторический факультет	7,6	7,2	8,7	9,3
5	Филологический факультет	7,5	7,2	8,5	9,3
6	Факультет психологии	7,4	6,75	8,2	8,9
7	Факультет математики и физики	7,4	6,7	9	8,9
8	Социально-педагогический факультет	7,1	6,5	8,7	9,2
9	Юридический факультет (Учитель права)	7	6,4	9,7	8,2
10	Педагогический факультет	6,9	6,8	7,3	8,4
11	Факультет иностранных языков (Перевод и переводоведение)	6,8	6,8	9,7	10
12	Факультет информатики	6,2	7,2	9,3	9,3
13	Юридический факультет (Юрист)	5,5	5,3	10	8,3

Эмоции – это субъективное отношение к объективной реальности, это высоко интегрированная реакция, которая охватывает весь организм в целом. Согласно деятельностной теории эмоций В.И. Медведева, эмоции возникают как оценка значимости целей и средств деятельности, как оценка собственной значимости. А после поступления в вуз для студента основной и самой значимой деятельностью является обучение и общение в новых условиях. Эмоциональные переживания дают представление и о том, как человек реагирует на успешность или неуспешность своего поведения в новой среде. Энергетический аспект адаптации, несомненно, играет очень важную роль, так как адаптация к вузу требует мобилизации и психических, и физических сил человека, напряжения, активизации всех его возможностей. Коммуникация, общение также очень важны для успешной адаптации студента к вузу, так как обучение происходит не в вакууме, а в группе; студент учится не сам по себе, а в новом вузовском «обществе» (сокурсники, преподаватели, администрация). И это общество, несомненно, является значимым для студента, оно (даже если сам человек этого не хочет или не осознает) оказывает на него огромное влияние своим отношением, требованиями, нормами, традициями. Поэтому очень важно знать, как

чувствует себя первокурсник в новой социальной среде.

Мотив – это то, что побуждает действовать человека тем или иным образом, это опредмеченная потребность. Когда появляется мотив – определяется и поведение. Поэтому важным является то, какие мотивы определяют поведение студента в новой для него ситуации жизнедеятельности в вузе, важно понимать, ради чего совершается то или иное действие, выбирается тот или иной способ поведения (это касается и обучения – основной деятельности студента – и поведения в ситуациях общения в вузовском «обществе»).

Вузы вынуждены уже на первом курсе осуществлять меры по оказанию помощи как студентам в их социально-психологической адаптации, так и преподавателям, которые для обеспечения качества подготовки сталкиваются с необходимостью реализовывать индивидуальный подход к обучению и воспитанию будущих специалистов. Для успешной адаптации необходимым является проявление активной позиции, которая должна быть не только у преподавателя, но и у студента, то есть должна быть совместная деятельность. Студент должен сам находить и выбирать для себя способы и пути достижения той или иной образовательной цели, а преподаватель – создавать для этого условия.

ЛИТЕРАТУРА

1. Березин Ф.Б. Психологическая и психофизическая адаптация человека. – Л., 1988.
1. Васильева Ю.С. Роль факторов школьного образования в процессе адаптации выпускника школы к обучению в вузе. Известия РГПУ им. А.И. Герцена. – СПб., 2009. – № 112.
1. Волков Б. С. Психология юности и молодости. – М.: Академический проект, 2006. – 256 с.
1. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Учебное пособие. – Самара: Изд. дом «Бахрах-М», 2001. – 672 с. (с. 141–147).
1. Ронгинская Т.И. Изменение системы личностных характеристик в процессе адаптации студентов. // Автореферат диссертации на соискание степени кандидата психологических наук. – Л., 1987 – 16 с.
1. Селье Г. Очерки об адаптационном синдроме. – М., 1960.

Summary

THE PROCESS OF ADAPTATION OF THE FIRST YEAR STUDENTS IN A HIGHER EDUCATION INSTITUTION

S.A. Ozerova, A.S. Sedelnikova

Moscow State Regional Institute of Humanities

Abstract. The article reveals the principles of adaptation of the first year students in a higher education institution in the course of the main activity of a personality. The authors of the article analyzed the theoretical psychological and pedagogical literature using the observation method and the method of expert assessment. The authors researched the level of self-assessment, anxiety and social adaptation of students.

Key words: adaptation; disadaptation; frustration; anxiety; rigidity; aggression; emotions; motive.

О РЕКОНСТРУКЦИИ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА

Осинина Т.Н.

Московский государственный областной гуманитарный институт

Аннотация. Представлены результаты изучения реконструкции учебного текста школьниками 12–13 лет с различным уровнем развития мнемических способностей. Полученные данные свидетельствуют о том, что уровень развития мнемических способностей обуславливает не только объем воспроизводимого материала, но и его качественную специфику.

Ключевые слова: память; запоминание; воспроизведение; реконструкция; мнемические способности.

Экспериментальная психология памяти является родоначальницей всех известных экспериментальных направлений нашей науки. Это произошло благодаря Герману Эббингаузу и его знаменитой работе «Über das Gedächtnis» (1885). С тех пор психологи привыкли характеризовать память не только запоминанием и забыванием, но и сохранением, узнаванием и воспроизведением. Однако большей частью внимание исследователей бывает «приковано» к изучению запоминания в ущерб остальным малоизученным мнемическим процессам. Это в полной мере относится к процессам воспроизведения. Воспроизведение понимается нами как восстановление (репродукция и/или реконструкция) ранее запомненного материала [7]. Г.К. СерEDA отмечает, что «... реконструкция – это некоторый привесок к репродукции (её нюанс), означающий некоторые «потери» при воспроизведении. И как бы ни оправдывались эти потери, мы всегда тоскуем по несбыточной возможности безукоризненно точного сохранения «всего» нашего опыта...» [6].

Целью настоящей статьи является представление результатов изучения качественного своеобразия воспроизведения учебного материала школьниками с различным уровнем развития мнемических способностей.

Объект исследования – мнемическая деятельность.

Предмет исследования – качественное своеобразие непосредственно и отсроченно воспроизведенного учебного материала школьниками 12–13 лет с различным уровнем развития мнемических способностей.

Методология исследования.

Изучение мнемических способностей школьников осуществлялось с использованием методики диагностики мнемических способностей

Л.В. Черемошкиной [8]. В основу данной методики положен метод развертывания мнемической деятельности [9]. Использовались следующие показатели:

- продуктивность запоминания с опорой на функциональные механизмы;
- эффективность запоминания благодаря функциональным и операционным механизмам; у
- уровень развития регулирующих механизмов;
- уровень обработки материала;
- уровень развития мнемических способностей.

Исследование эффективности и качественного своеобразия воспроизведения учебного материала проводилось с использованием экспериментальной процедуры, стимульный материал которой представляет отрывок из учебника по биологии для 6-х классов. Данный учебник предусмотрен программой общеобразовательных учреждений [5]. В тексте «Семейство пасленовые», используемого нами в качестве экспериментального материала, были выделены восемь смысловых единиц (см. приложение).

Следует отметить, что при разработке данной экспериментальной процедуры учитывалось мнение экспертов (учителей-биологов) для оценки правильности выделения смысловых единиц в данном тексте. Анализ мнений экспертов позволяет заключить, что их представления соответствуют нашим выводам о качестве и количестве смысловых единиц в тексте «Семейство пасленовые». Время воспроизведения не ограничивалось. Текст предъявлялся один раз, скорость предъявления – 80 слов в минуту.

Исследование осуществлялось в четыре этапа:

1. Запоминание и непосредственное воспроизведение.

2. Воспроизведение через 24 часа после запоминания.

3. Воспроизведение через неделю после запоминания.

4. Воспроизведение через год после запоминания.

Обработка результатов.

Показателями эффективности воспроизведения являются:

- производительность (количество воспроизведенного материала);
- скорость воспроизведения;
- качество (точность воспроизведения);
- надежность (прочность, вероятность быстрого и точного воспроизведения).

Под эффективностью воспроизведения учебного материала понимается **количество правильно воспроизведенных смысловых единиц**. В качестве дополнительной информации подсчитывалось **количество правильно воспроизведенных предложений и слов**. Для изучения качественной специфики воспроизведения учитывались **количество искажений, количество и характер привнесений в оригинал**. Под привнесениями понимаются дополнения оригинала данными прошлого опыта, выходящие за пределы подлинника [3, 4].

В исследовании приняли участие 96 школьников 12–13 лет. В выборке испытуемых 12–13 лет выделены 3 группы школьников:

1-я группа – школьники с первым уровнем развития мнемических способностей (n=21);

2-я группа – школьники со вторым уровнем развития мнемических способностей (n=45);

3-я группа – школьники с третьим уровнем развития мнемических способностей (n=30).

Результаты исследования.

Рассмотрим основные виды реконструкции учебного текста школьниками с различным уровнем развития мнемических способностей.

Результаты показывают, что уровень развития мнемических способностей обуславливает не только объем воспроизводимого, но и его качественную специфику (см. табл. 1, 2, 3).

В воспроизведениях детей с первым уровнем мнемических способностей проявляются такие способы реконструкции оригинала как обобщения, объединения смысловых единиц текста, замены слов, искажения, опускание деталей. Большинство школьников искажают название параграфа, информацию о многообразии, строении, количестве растений, входящих в семейство пас-

леновых. Искажений дат и чисел, имеющих место в тексте, не было выявлено. Это обусловлено тем, что школьники с первым уровнем развития мнемических способностей данную информацию, как правило, не могут припомнить. Для них также не характерно привнесение новых фактов в воспроизводимый текст (табл. 1).

Качественное своеобразие воспроизведения учебного материала учащимися со вторым уровнем развития мнемических способностей характеризуется:

1) меньшим количеством искажений текста.

2) большим количеством привнесений по сравнению с испытуемыми с первым уровнем.

Привнесения школьников связаны с темами описания внешнего вида плодов растений, с указанием некоторых исторических фактов о растениях семейства (например, «В средние века томат называли ядовитой ягодой»). Школьники со вторым уровнем мнемических способностей конкретизируют материал о процессе созревания и размножения картофеля, плодах томата, баклажана и перца. В ряде случаев отмечены искажения дат и чисел, встречающихся в данном учебном материале (табл. 2).

Для учащихся с третьим уровнем развития мнемических способностей характерно точное (без искажений), последовательное восстановление учебного текста на основе его конкретизации. В воспроизведениях наблюдается большее количество привнесений и наличие умозаключений и выводов. Характерны дополнения оригинала материалами о внешнем виде растений, их применении, процессах выращивания, созревания и размножения (табл. 3).

Способы реконструкции оригинала детьми с разным уровнем развития мнемических способностей различаются весьма существенно. Зафиксированы шесть видов реконструкции детьми с первым уровнем развития мнемических способностей, включая искажения, пропуски и замены слов. Школьники со вторым уровнем развития мнемических способностей также в ряде случаев искажают материал, но при этом и дополняют, конкретизируют его. Что же касается детей с наиболее развитой памятью, то необходимо, в первую очередь, отметить отсутствие искажений. Кроме того, представители данной группы демонстрируют способности к самостоятельным умозаключениям, что и является ещё одним подтверждением более высокого уровня развития их интеллекта.

В заключение стоит обратиться к проблеме соотношения мнемических процессов в конкретном познавательном акте [11]. Воссоздание текста, спустя какой-либо отрезок времени после его запоминания, проявляет не только особенности процесса воспроизведения, но и специфику процессов сохранения. Полученные результа-

ты лишь слегка касаются проблемы описания и изучения процессов сохранения. Совершенно очевидно, что дальнейшие исследования соотношения специфики запоминания, сохранения, воспроизведения и забывания должны опираться на собственно психологические закономерности функционирования и развития памяти.

Таблица 1. Способы реконструкции учебного текста при воспроизведении его школьниками с первым уровнем развития мнемических способностей

Средние значения по факультетам	Примеры
1. Обобщение – «сгущение» того, что в оригинале дано в конкретной, развернутой, детализированной форме.	Растения семейства пасленовых различаются по размерам.
2. Объединение смысловых единиц текста – объединение того, что в тексте дано отдельно друг от друга.	Объединение 1-ой и 6-ой смысловых единиц текста о многообразии растений семейства.
3. Замены слов. Школьники не воспроизводят реже встречающиеся в их обиходе слова и стремятся заменить их тождественными по смыслу, более близкими и чаще встречающимися словами.	Картофель – картошка Томаты – помидоры
4. Искажение. Искажение смыслового содержания оригинала в целом, а также отдельных частей.	Искажение названия параграфа, материала о многообразии, строении растений семейства.
5. Пропуски. Смысловые единицы отбрасываются как несущие второстепенную по мнению испытуемого информацию.	Пропуск материала о строении растений семейства пасленовых.
6. Смещение, перемещение. Перестраивание порядка подачи материала, изменение последовательности изложения оригинала.	Воспроизведение информации о значении картофеля, а затем о его родине.

Таблица 2. Способы реконструкции учебного текста при воспроизведении его школьниками со вторым уровнем развития мнемических способностей

Способы реконструкции	Примеры
1. Конкретизация – детализация того, что в учебном тексте дано в более общем или сжатом виде.	Более конкретное описание плодов растений семейства пасленовых.
2. Привнесения – дополнения оригинала данными прошлого опыта, выходящими за пределы подлинника.	Указание некоторых исторических фактов о растениях семейства (томат как ядовитая ягода в средние века, ирландский картофельный голод).
3. Искажение. Искажение смыслового содержания оригинала в целом, так и его отдельных частей.	Искажение дат и чисел текста.

Таблица 3. Способы реконструкции учебного текста при воспроизведении его школьниками с третьим уровнем развития мнемических способностей

Способы реконструкции	Примеры
1. Конкретизация – детализация того, что в учебном тексте дано в более общем или сжатом виде.	Более подробное описание процесса размножения картофеля.
2. Привнесения – дополнения оригинала данными прошлого опыта, выходящими за пределы подлинника.	Дополнения учебного текста информацией о процессах выращивания и созревания картофеля.
3. Умозаключения, выводы. Посредством умозаключений вводится новое содержание, отсутствующее в тексте-оригинале, но выводимое из него.	Вывод о вреде для человека некоторых растений из семейства пасленовых.

Экспериментальный материал для школьников 12–13 лет

СЕМЕЙСТВО ПАСЛЁНОВЫЕ

В семейство паслёновых входит около 3000 видов. В основном это травянистые растения, но есть среди них и кустарники, а в тропических широтах – даже невысокие деревья. К паслёновым относятся такие растения, как картофель, томат, баклажан, петуния, дурман, белена и многие другие (1-я смысловая единица).

Все паслёновые имеют одинаковое строение цветков и плодов. Цветок этих растений имеет двойной околоцветник: чашечка из 5 сросшихся чашелистиков и венчик из 5 сросшихся лепестков. Тычинок у них по 5, а пестик 1. Плоды либо ягоды, либо коробочки (2-я смысловая единица).

Картофель – одно из самых известных и ценных растений семейства паслёновых. Его родина Южная Америка, где и сейчас растут дикие виды картофеля. В Европу картофель был завезен в середине XVI века испанцами. Сначала его выращивали как декоративное растение, украшая им клумбы и прически придворных красавиц. И только в конце XVII века в европейских странах картофель стали разводить ради получения съедобных клубней. В Россию картофель завезли во времена Петра I (3-я смысловая единица).

В клубнях картофеля содержатся вещества, ценные для организма человека. Картофель широко используют для откорма сельскохозяйствен-

ных животных. Из клубней картофеля получают крахмал, патоку, спирт и другие продукты (4-я смысловая единица).

Цветки картофеля имеют такое же строение, как у всех растений семейства паслёновых. Их плохо посещают насекомые из-за отсутствия нектара, поэтому цветки самоопыляются. К осени созревают плоды – крупные зеленоватые ягоды с семенами внутри. Размножают картофель обычно вегетативным способом – клубнями (5-ая смысловая единица).

К семейству паслёновых относятся и такие ценные пищевые растения, как томаты, баклажаны, красный перец (6-я смысловая единица).

Родина томатов – Южная Америка. В нашу страну эти растения привезены в 1850 г. из Западной Европы и широко распространились (7-я смысловая единица).

Плод томата – крупная, сначала зеленая, позже оранжево-красная ягода. Плод томата содержит много полезных веществ. Ради вкусных и богатых витаминами плодов разводят баклажаны и перец (8-я смысловая единица).

(Пасечник В.В. Биология.

Бактерии, грибы, растения. 6 кл.: учеб. для общеобразоват. учреждений. – 8-е изд., стереотип. – М., 2005).

ЛИТЕРАТУРА

1. Комм А.Г. Реконструкция в воспроизведении // Советская педагогика. – 1941. - № 1, 3.
2. Междисциплинарные исследования памяти / под ред. А.Л.Журавлева и Н.Н. Корж – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009.
3. Осинина Т.Н. Воспроизведение учебного материала школьниками с различным уровнем развития мнемических способностей : Дис. ... канд. психол. наук. – М., 2011.
4. Осинина Т.Н. Способы реконструкции оригинала при воспроизведении // Альманах современной науки и образования. 2009. № 10: В 2 ч. Ч. 2.– С. 84–89.
5. Пасечник В.В. Биология. Бактерии, грибы, растения. 6 кл.: учеб. для общеобразоват. учреждений. – 8-е изд., стереотип. – М.: Дрофа, 2005.
6. Середа Г.К. Что такое память? // Психологический журнал. – 1985. – Т. 6. - № 6.
7. Черемошкина Л.В., Осинина Т.Н. Память: закономерности воспроизведения учебного материала. – М.: Прометей, 2012. – 208 с.
8. Черемошкина Л.В. Психология памяти. – М.: Аспект Пресс, 2009.
9. Шадриков В.Д., Черемошкина Л.В. Мнемические способности: Развитие и диагностика. – М.: Педагогика, 1990.
10. Ebbinghaus H. Uber das gedachtnis: Untersuchungen zur experimentellen Psychologie, Leipzig, Dunker and Humblot, 1885.
11. Cheremoshkina L.V. Osinina T.N. About the laws of reproduction of educational material European Applied Sciences, Germany, №5, 2013, p. 151-155.

Summary

ABOUT THE RECONSTRUCTION OF EDUCATIONAL MATERIAL

T.N. Osinina

Moscow State Regional Institute of Humanities

Abstract. The results of the study of the reconstruction of the educational text schoolchildren 12–13 years with different levels of development of mnemonic abilities. The findings suggest that the level of development of mnemonic abilities determines not only the amount of programming, but also its qualitative specificity.

Key words: memory; storing; reproduction; reconstruction; mnemonic abilities.

ИССЛЕДОВАНИЕ ЖИЗНЕННОГО ПУТИ ЛИЧНОСТИ КАК СПОСОБ ПРОФИЛАКТИКИ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ

Роман В.Н.

Московский государственный областной гуманитарный институт

Аннотация. Статья раскрывает содержание понятия «жизненный путь личности», возможности использования автобиографических методов в психокоррекции и для профилактики агрессивного поведения. Анализируется модель «жизненного пути» воспитателей детских садов Подмосковья.

Ключевые слова: нарративное интервью; жизненный путь; событийный список; рефлексия; психологическое моделирование

В настоящее время во всем мире участились сообщения о случаях жестокого обращения с детьми со стороны воспитателей детских образовательных учреждений и сотрудниц частных фирм, оказывающих услуги по уходу за малолетними. При этом практически все женщины, обвиняемые или подозреваемые в жестоком обращении с воспитанниками, имеют педагогическое образование, опыт работы и положительно характеризуются коллегами. Трудно предположить, что они выбрали педагогическую специальность для того, чтобы иметь возможность издеваться над маленьким ребенком на профессиональной основе. Желание формировать полноценных личностей, выявлять их задатки и ра-

ботать над развитием способностей, как правило, является устойчивой чертой человека, готового работать в детском саду на условиях достаточно скромной оплаты труда. Следовательно, объяснение девиантного поведения отдельных сотрудников может быть найдено при помощи анализа «жизненного пути» воспитателей детских садов, сферы их интересов и потребностей, особенности самооценки.

Для исследования жизненного пути личности использовались нарративное интервью Ф. Шюце и методика «Событие», предполагающая письменное перечисление, датирование и краткое описание тех фактов жизненного пути, которые сам испытуемый считает событиями.

Пример выполнения методики «События».

Выделенные события жизни Тамары С. 45 лет.

№	Событие	Дата
1	Летние каникулы, проведенные у бабушки в деревне	1974-79
2	Первая любовь в школе	1982
3	Поступление на работу	1987
4	Смерть бабушки	1988
5	Моя свадьба	1989
6	Рождение сына	1989
7	Смерть мамы	1997
8	Рождение дочери	1998
9	Развод	2000
10	Встреча с любимым человеком	2002
11	Замужество	2003
12	Рождение сына	2003
13	Свадьба дочери	2018
14	Рождение внуков	2020
15	Завершение строительства дома	2021

О РЕКОНСТРУКЦИИ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА КАК СПОСОБ ПРОФИЛАКТИКИ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ

В исследовании принимали участие воспитатели детских садов Подмосковья. На основе выделяемых ими событий жизни, сопоставления событийных списков и данных, полученных при помощи нарративного интервью Ф. Шюце, была сделана попытка представить обобщенный психологический портрет воспитателя. Это женщина 42–45 лет, имеющая средне-специальное или высшее педагогическое образование, разведенная, вступившая в повторный брак мать одного-двоих детей. Склонна тяжело переживать болезнь или смерть близкого родственника. Сохранившая романтические представления о любви. Планирует активно участвовать в жизни своих детей, оказывать существенную помощь в воспитании внуков.

Обобщенный событийный список выглядит следующим образом:

- Рождение ребенка.
- Замужество.
- Работа в детском саду.
- Поездка на море.
- Рождение второго ребенка.
- Развод.
- Поступление в институт.
- Болезнь и лечение близкого человека.
- Окончание школы ребенком.
- Поступление ребенка в институт или колледж.
- Смерть близкого человека.
- Встреча с мужчиной, замужество.
- Отдых на хорошем курорте.
- Свадьба детей.
- Рождение внуков.
- Выход на пенсию.
- Счастливая старость («встреча всей семьей за большим столом, разговоры, обсуждение разных событий»).

Наиболее плотно эмоционально положительно окрашенными оказываются события прошлого и будущего.

Например, если сравнивать событийный список, составленный воспитателями, с событийным списком сотрудников частной школы, ориентированной на изучение иностранных языков учащимися старших классов и взрослыми людьми, то у последних наиболее эмоционально позитивно окрашенными оказалось актуальное настоящее (чаще всего в списке перечисляются события, связанные с продвижением по карьерной лестнице, туризмом, корпоративами, покупкой недвижимости или машины. Также среди событий упоминаются сильные впечатления, произведенные спектаклем или фильмом, встречи с друзьями). Последние пункты списка, соответствующие

предполагаемому будущему, практически у всех воспитателей включают рождение внуков, выход на пенсию, помощь детям в воспитании внуков.

Принимая во внимание уникальность содержания и формы осуществления событий, отмеченных самими испытуемыми, можно рассматривать события как индикаторы их индивидуальности. Они указывают на значимые для человека объекты, случаи, ситуации в прошлом и настоящем и будущем, а ведь сфера значимого составляет содержание внутреннего мира индивидуальности. Например, все принимавшие в исследовании женщины среди значимых событий в первую очередь выделяли события, относящиеся к сфере семь, и именно эта сфера оказывается самой значимой, эмоционально насыщенной. События, относящиеся к профессиональной сфере, упоминаются в событийном списке воспитателей реже, но более разнообразны по содержанию – кто-то выделяет конфликты с коллегами или администрацией, повышение своей квалификации или участие в детских утренниках.

Показательно и количество упомянутых событий. В контексте других сведений о личности и её биографии по количеству событий можно судить о развитии рефлексии личности, разной степени концептуализации жизненного пути. Среди принимавших в исследовании женщин нашлись те, которые, несмотря на доверие к исследователю и интерес к методике, не смогли указать ни одного значимого события, относящегося к детскому возрасту. Зато планирование событий будущего ни для кого трудности не составило.

Данные методы могут применяться не только с исследовательской, но и с терапевтическими, а в данном случае, скорее, профилактическими целями, так как дают возможность человеку поговорить о себе, вспомнить любопытные события своей жизни, попробовать понять, почему именно эти моменты стали восприниматься как важные и значительные. Оказывается возможным отследить причинно-следственные связи между событиями, которые не всегда были очевидны для самой исследуемой личности.

«Жизненный путь» – это не только совокупность чьих-то влияний на судьбу человека, но и его участие в чьей-то жизни, его вклад в события, происходящие вокруг. Работая со своими воспоминаниями, человек способен понять, почему именно в этот момент он так остро отреагировал на обычное поведение ребенка. Большинство конфликтов между родителями и детьми, воспитателями и их подопечными происходят из-за ничем не выдающихся, обыденных причин (ребенок

качается на стуле, ковыряет в носу, отказывается есть), и любой человек, занимающийся воспитанием ребенка, знает, что реакция взрослого на подобное поведение напрямую связана с внутренним состоянием самого взрослого и поэтому зачастую непредсказуема и со стороны воспринимается как немотивированная. Конфликты между родителями и детьми могут отличаться высокой эмоциональностью, что можно объяснить очень высокой степенью тревоги родителей за своих детей, желанием воспитать их как можно лучше, излишне высоким уровнем осознания собственной ответственности за ребёнка. Ссорясь, ребенок и родители могут кричать, плакать, обижаться друг на друга, но при этом мать имеет возможность поцеловать своего ребенка, обнять его, предло-

жить посмотреть вместе любимый мультфильм, успокоиться и простить друг друга. У воспитателя же такого механизма завершения ссоры нет, и выбранная профессия требует от него большей толерантности, повышенной устойчивости по отношению к провокационному поведению детей. Требования, предъявляемые специальностью к личности воспитателя, очень высоки, и не каждый человек, выбравший эту профессию, может всегда соответствовать им, независимо от событий, происходящих в его собственной личной жизни. Возможность структурировать свой жизненный опыт, работа со своими переживаниями могут помочь воспитателю в решении конфликтной ситуации и предотвращении ее повторения или обострения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гришина Н.В. Психология жизненного пути // Психологический журнал. – 2007. – Т. 28. – № 5. – С. 81–87.
2. Кон И.С. Жизненный путь как предмет междисциплинарного исследования // Кон И.С. Социологическая психология. – М., МПСИ, Воронеж, НПО «МОДЕК», 1999. – С. 254–267.
3. Кроник А.А., Кроник Е.А. В главных ролях: Вы, Мы, Он, Ты, Я: Психология значимых отношений. – М.: Смысл, 1989. – 204 с.
4. Климчук В.А. Моделирование жизненного пути с помощью каузометрии, многомерного шкалирования и кластерного анализа // Вопросы психологии. – 2010. – № 3. – С. 113–120.

Summary

STUDY INTO AN INDIVIDUAL'S COURSE OF LIFE AS A WAY OF PREVENTING AGGRESSIVE BEHAVIOUR

V. N. Roman

Moscow State Regional Institute of Humanities

Abstract. This article focuses on the concept of the term «individual's course of life» showing possibilities of applying autobiographical methods for psychocorrection and aggressive behaviour prevention. A model of the course of life of some kindergarten teachers in Moscow Oblast is analyzed.

Key words: narrative interview; course of life; list of events; reflection; psychological modeling.

СЛОВООБРАЗОВАНИЕ СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ СО ЗНАЧЕНИЕМ ЛИЦА В РАЗНЫХ ТИПАХ ДРЕВНЕНОВГОРОДСКИХ ГРАМОТ XI–XIV ВВ.

Блохин А.В.

Московский государственный областной гуманитарный институт

Аннотация. В статье рассматривается проблема соотношения словообразовательных возможностей имен существительных со значением лица в различных типах древненовгородских памятников письменности XI–XIV вв. Основное внимание уделяется вопросу определения общего и частного в словообразовании данного круга слов в официально-деловых и берестяных грамотах, отражающих два вида письменно-делового языка: бытового и официального.

Ключевые слова: существительные со значением лица, производное слово, суффикс, словообразовательная модель, продуктивность, письменно-деловой язык, общее и частное в словообразовании.

Все производные с суффиксом -ан (-анин/-янин) обеих групп анализируемых памятников являются

.....
..... (текст статьи)

ЛИТЕРАТУРА

1. Грамоты Великого Новгорода и Пскова. – М.–Л.: Изд-во Академии наук СССР, 1949. – 408 с.
2. Зализняк А.А. Древненовгородский диалект. – М.: Школа «Языки русской культуры», 1995. – 720 с.

Summary

WORD FORMATION OF NOUNS MEANING PERSON IN DIFFERENT TYPES OF ANCIENT NOVGOROD LETTERS IN XI – XIV CENTURIES

A. V. Blokhin

Moscow State Regional Institute of Humanities

Abstract. This article is devoted to the problem of word-building variety of noun with the meaning of person in different types of Old Novgorod's writing monument of XI–XIV centuries. The main attention pays to the question of definition of common and special in word-building of this group of words in official and writings on birch bark which reflects two types of official language: everyday language and official language.

Key words: noun with the meaning of person, derivative, suffix, word-building model, productiveness, official language, common and special in word-building.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Блохин Александр Викторович – кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка Московского государственного областного гуманитарного института, г. Орехово-Зуево; E-mail: avb.....@mail.ru

Blokhin Alexander Victorovich – the candidate of Philology, associate professor of Russian language Chair, Moscow State Regional Institute of Humanities, Orekhovo-Zuevo; E-mail: avb.....@mail.ru

НАШИ АВТОРЫ

Балакирева Нина Алексеевна – кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры социальной педагогики Московского государственного областного гуманитарного института, г. Орехово-Зуево; E-mail: socped@mgogi.ru

Гришина Галина Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент, зав. кафедрой педагогики начального и дошкольного образования Московского государственного областного гуманитарного института г. Орехово-Зуево; E-mail: gal.grishina@mail.ru

Дружинина Наталья Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики начального и дошкольного образования Московского государственного областного гуманитарного института, г. Орехово-Зуево; E-mail: Druzhinanatalya@yandex.ru

Завражин Сергей Александрович – доктор педагогических наук, профессор кафедры Владимирского государственного университета; E-mail:zavragin-sa@yandex.ru

Зеленкова Татьяна Владимировна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и дефектологии Московского государственного областного гуманитарного института г. Орехово-Зуево; E-mail: tzelenk@mail.ru

Карташев Николай Васильевич – доктор педагогических наук, профессор социальной педагогики Московского государственного областного гуманитарного института г. Орехово-Зуево; E-mail: kartashev50post.ru

Коровина Ирина Валентиновна – старший преподаватель кафедры психологии и дефектологии Московского государственного областного гуманитарного института, г. Орехово-Зуево; E-mail: Irine.Korovina@mail.ru

Кутякова Нинель Константиновна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Московского государственного областного гуманитарного института, г. Орехово-Зуево; E-mail: kutyakova.ninel@mail.ru

Минаева Наталья Анатольевна – ассистент кафедры педагогики Московского государственного областного гуманитарного института, г. Орехово-Зуево; E-mail: nataliminaeva@rambler.ru

Мухортова Ирина Игоревна – преподаватель английского языка ФГКОУ МКК «Пансион воспитанниц Министерства обороны Российской Федерации»; E-mail: Irene8181@mail.ru

Носкова Наталья Викторовна – старший преподаватель кафедры педагогики Московского государственного областного гуманитарного института, г. Орехово-Зуево; E-mail: nataliaoz@rambler.ru

Озерова Светлана Анатольевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и дефектологии Московского государственного областного гуманитарного института, г. Орехово-Зуево; E-mail: s.a.ozeroval@mail.ru

Осинина Татьяна Николаевна – кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры педагогики Московского государственного областного гуманитарного института, г. Орехово-Зуево; E-mail: tatyanaosinina@mail.ru

Петрова Людмила Андреевна – кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры педагогики Московского государственного областного гуманитарного института, г. Орехово-Зуево; E-mail: plandr50@mail.ru

Роман Вера Николаевна – ассистент кафедры психологии и дефектологии Московского государственного областного гуманитарного института, г. Орехово-Зуево; E-mail: roman.vera2014@yandex.ru

Романова Галина Александровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Московского государственного областного гуманитарного института, г. Орехово-Зуево; E-mail: galinaromanova3@rambler.ru

Салтыкова Галина Геннадьевна – аспирант кафедры психологии и дефектологии Московского государственного областного гуманитарного института, г. Орехово-Зуево; E-mail: s.a.ozeroва@mail.ru

Седельникова Анна Сергеевна – аспирант кафедры психологии и дефектологии Московского государственного областного гуманитарного института, г. Орехово-Зуево; E-mail: 8kaktus9@mail.ru

Скударёва Галина Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент, зав. кафедрой педагогики Московского государственного областного гуманитарного института, г. Орехово-Зуево; E-mail: fdp@mgogi.ru

Ферцер Виктория Юрьевна – кандидат педагогических наук, доцент, зав. кафедрой социальной педагогики Московского государственного областного гуманитарного института, г. Орехово-Зуево; E-mail: v-fertser@mail.ru

Шаталов Алексей Алексеевич – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики Московского государственного областного гуманитарного института, г. Орехово-Зуево; E-mail: kafedra.pedagogiki.12@mail.ru

OUR AUTHORS

Balakireva Nina Alekseevna – Candidate of Psychology, senior lecturer of social pedagogics chair of Moscow State Regional Institute of Humanities, Orekhovo-Zuevo; E-mail: socped@mgogi.ru

Druzhinina Natalia Nikolaevna – Candidate of Pedagogics, Associate Professor of pedagogics of primary and pre-school education chair, Moscow State Regional institute of Humanities, Orekhovo-Zuevo; E-mail: Druzhinanatalya@yandex.ru

Fertser Victoria Jurievna – Candidate of Pedagogics, Associate Professor of social pedagogics chair of Moscow State Regional Institute of Humanities, Orekhovo-Zuevo; E-mail: v-fertser@mail.ru

Grishina Galina Nikolaevna – Candidate of Pedagogics, Associate professor, head of pedagogics of primary and pre-school education chair of Moscow State Regional Institute of Humanities, Orekhovo-Zuevo; E-mail: gal.grishina@mail.ru

Kartashev Nikolai Vasilievich – Doctor of Pedagogics, Professor, head of social pedagogics chair, Moscow State Regional Institute of Humanities, Orekhovo-Zuevo; E-mail: kartashev50post.ru

Korovina Irina Valentinovna – senior lecturer of general and social psychology chair of Moscow Region State Institute of Humanities, Orekhovo-Zuevo; E-mail: Irine.Korovina@mail.ru

Kutuakova Ninel Konstantinovna – Candidate of Pedagogics, Associate professor of pedagogics chair, Moscow State Regional Institute of Humanities, Orekhovo-Zuevo; E-mail: kutyakova.ninel@mail.ru

Minaeva Natalia Anatolievna – Assistant of pedagogics chair of Moscow State Regional Institute of Humanities, Orekhovo-Zuevo; E-mail: nataliminaea@rambler.ru

Mukhortova Irina Igorevna – teacher of English FGKOU MKK «pupils hostel of the Ministry of defense of the Russian Federation»; E-mail: Irene8181@mail.ru

Noskova Natalia Viktorovna – senior lecturer of pedagogics chair of Moscow State Regional Institute of Humanities, Orekhovo-Zuevo; E-mail: nataliaoz@rambler.ru

Osinina Tatiana Nikolaevna – Candidate of Psychology, post-graduate student of developmental and educational psychology chair of Moscow State Regional Institute of Humanities, Orekhovo-Zuevo; E-mail: tatyanaosinina@mail.ru

Ozerova Svetlana Anatolievna – Candidate of Psychology, Associate Professor, head of general and social psychology chair, Moscow State Regional Institute of Humanities, Orekhovo-Zuevo; E-mail: s.a.ozero@mail.ru

Petrova Luidmila Andreevna – Candidate of Pedagogics, senior lecturer of pedagogics chair of Moscow State Regional Institute of Humanities, Orekhovo-Zuevo; E-mail: plandr50@mail.ru

Roman Vera Nikolaevna – Assistant of general and social psychology chair of Moscow State Regional Institute of Humanities, Orekhovo-Zuevo; E-mail: roman.vera2014@yandex.ru

Romanova Galina Aleksandrovna – Candidate of Pedagogics, Associate Professor of pedagogics chair of Moscow State Regional Institute of Humanities, Orekhovo-Zuevo; E-mail: galinaromanova3@rambler.ru

Saltykova Galina Gennadyevna – post-graduate student of general and social psychology chair of Moscow State Regional Institute of Humanities, Orekhovo-Zuevo; E-mail: s.a.ozero@mail.ru



Sedelnikova Anna Sergeevna – post-graduate student of general and social psychology chair of Moscow State Regional Institute of Humanities, Orekhovo-Zuevo E-mail: 8kaktus9@mail.ru

Shatalov Aleksey Alekseevich – Doctor of Pedagogics, Professor of pedagogics chair of Moscow State Regional Institute of Humanities, Orekhovo-Zuevo; E-mail: kafedra.pedagogiki.12@mail.ru

Zavrazhin Sergey Aleksandrovich – doctor of pedagogical Sciences, Professor of the Department of special pedagogy of the Vladimir state University; E-mail: zavragin-sa@yandex.ru

Zelenkova Tatiana Vladimirovna – Candidate of Psychology, Associate professor, head of developmental and educational psychology chair, Moscow State Regional Institute of Humanities, Orekhovo-Zuevo; E-mail: tzelenk@mail.ru




ВЕСТНИК

МОСКОВСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО
ОБЛАСТНОГО
ГУМАНИТАРНОГО
ИНСТИТУТА

СЕРИЯ: ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

Научный журнал

№ 1 (2013)



Подписано в печать 28.10.2013.
Формат 60x84/8.
Усл. печ. л. 13,5. Тираж 100 экз.

Редакционно-издательский отдел
Московского государственного областного гуманитарного института.
142611, Московская область, г. Орехово-Зуево, ул. Зеленая, д.22.