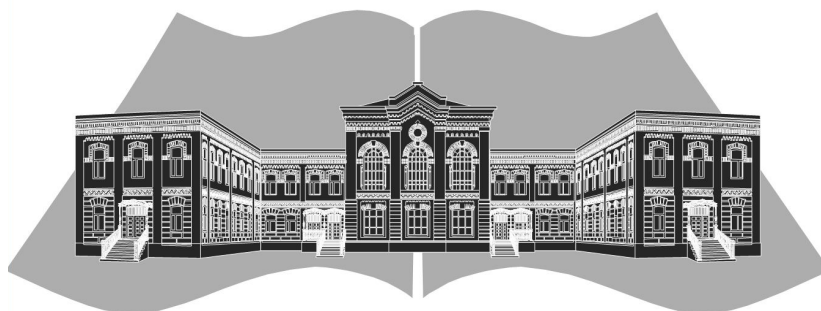


Министерство образования Московской области
Государственное образовательное учреждение
высшего образования Московской области
«Московский государственный областной гуманитарный институт»



ВЕСТНИК

МОСКОВСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО
ОБЛАСТНОГО
ГУМАНИТАРНОГО
ИНСТИТУТА

СЕРИЯ: ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

Научный журнал

№ 1 (2015)

Орехово-Зуево

2015

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

**ВЕСТНИК МОСКОВСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
ОБЛАСТНОГО ГУМАНИТАРНОГО ИНСТИТУТА**

СЕРИЯ: ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

**Научный журнал
№ 1 (2015)**

Главный редактор

Шаталов Алексей Алексеевич,

доктор педагогических наук, профессор (Орехово-Зуево, Россия)

Редакционная коллегия:

Букина Вера Александровна,

кандидат филологических наук, доцент (Орехово-Зуево, Россия)

Завражин Сергей Александрович,

доктор педагогических наук, профессор (Владимир, Россия)

Зацепина Майя Борисовна,

доктор педагогических наук, профессор (Москва, Россия)

Карташев Николай Васильевич,

доктор педагогических наук, профессор (Орехово-Зуево, Россия)

Коада Лудмила,

доктор исторических наук (Кишинев, республика Молдова)

Комарова Тамара Семеновна,

доктор педагогических наук, профессор (Москва, Россия)

Лиходзиевский Анатолий Степанович,

доктор филологических наук (Ташкент, республика Узбекистан)

Осинина Татьяна Николаевна,

кандидат психологических наук (Орехово-Зуево, Россия) – ответственный секретарь

Сали Николай,

доктор исторических наук (Кишинев, республика Молдова)

Черемошкина Любовь Валерьевна,

доктор психологических наук, профессор (Москва, Россия)

Юнусов Адхамжон Мамадалиевич,

доктор философских наук, профессор (Орехово-Зуево, Россия)

© ГОУ ВО МО «Московский
государственный областной
гуманитарный институт», 2015

© Оформление.

Редакционно-издательский отдел

ГОУ ВО МО «Московский

государственный областной

гуманитарный институт», 2015

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

Карташев Н.В.

ОЗДОРОВИТЕЛЬНО-ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ РАБОТА С ДЕТЬМИ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ЛЕЧЕБНОЙ ПЕДАГОГИКИ: ИСТОРИЧЕСКИЙ АСПЕКТ5

Кутякова Н.К., Ферцер В.Ю.

НАЦИОНАЛЬНАЯ СТРАТЕГИЯ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ В ГОДЫ ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ (1941-1945 ГГ.)13

Морова О.В.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИДЕИ Н.И. КАРЕЕВА: АКТУАЛЬНЫЕ СМЫСЛЫ (ВЗГЛЯД ЧЕРЕЗ СТОЛЕТЬЕ)19

Носкова Н.В.

ОТРАЖЕНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИДЕЙ Л.Н. ТОЛСТОГО В ПРАКТИКЕ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ23

Шаталов А.А.

ГУМАНИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ НАРОДНОЙ ШКОЛЫ К.Д. УШИНСКОГО27

РАЗДЕЛ 1

ПЕДАГОГИКА

Бизюк В.В.

ДИСТАНЦИОННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ДЛЯ ДЕТЕЙ С ОВЗ32

Гончарова Е.В, Чикина Л.Е.

МОТИВАЦИЯ СТУДЕНТОВ К ЗДОРОВОМУ ОБРАЗУ ЖИЗНИ, ЗАНЯТИЯМ ФИЗКУЛЬТУРОЙ И СПОРТОМ37

Гулевич Т.М.

СОЦИАЛЬНО-АКТИВНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ В ВУЗЕ40

Егорова Г.В.

РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ45

Земш М.Б.

СОСТОЯНИЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ В МОСКОВСКОЙ ОБЛАСТИ В УСЛОВИЯХ ВВЕДЕНИЯ ФГОС: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ50

Осинина Т.Н.

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ УРОКА В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФЕДЕРАЛЬНЫХ ГОСУДАРСТВЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ54

Петрова Л.А.

ВНЕАУДИТОРНАЯ САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА СТУДЕНТОВ КАК ФОРМА ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ВУЗЕ60

Романова Г.А.

ПРОФИЛАКТИКА ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ: ОПЫТ МАКАРЕНКО И СОВРЕМЕННОСТЬ65

Селезнева Е.В.

ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ69

Скударёва Г.Н.

КОММУНИКАТИВНО-КУЛЬТУРНАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ ОБЩЕСТВЕННО-АКТИВНОЙ ШКОЛЫ74

РАЗДЕЛ 1

ПСИХОЛОГИЯ

Зеленкова Т.В.

МОДЕЛИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА В ДОШКОЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ МОСКОВСКОЙ ОБЛАСТИ81

Кузнецова А.В.

СПЕЦИФИКА ИЗМЕНЕНИЯ МНЕМИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ИНТЕРНЕТ-АКТИВНЫХ ШКОЛЬНИКОВ88

Черемошкина Л.В.

ПРОБЛЕМА ТИПОЛОГИИ МНЕМИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ93

CONTENTS

SECTION 1

HISTORY OF PEDAGOGY AND EDUCATION

N.V. Kartashev

RECREATIONAL AND EDUCATIONAL WORK WITH CHILDREN AS A FACTOR OF DEVELOPMENT OF DOMESTIC CURATIVE EDUCATION: HISTORICAL ASPECTS..... 5

N.K. Kutyakova, V.Y. Fertser

NATIONAL STRATEGY IN EDUCATION IN THE GREAT PATRIOTIC WAR (1941-1945 YEARS).....13

O.V. Morova

KAREEV'S PEDAGOGICAL VIEWS: ACTUAL MEANINGS (THE VIEW THROUGH THE CENTURY)19

N.V. Noskova

REFLECTION OF PEDAGOGICAL IDEAS OF LEO TOLSTOY IN PRACTICE OF MODERN EDUCATION.....23

A.A. Shatalov

HUMANISTIC FOUNDATIONS OF PUBLIC SCHOOLS KD USHINSKY27

SECTION 2

PEDAGOGICS

V.V. Bizyuk

DISTANCE EDUCATION FOR CHILDREN WITH HIA32

E.V. Goncharova, L.E. Chikina

THE MOTIVATION OF THE STUDENTS TO LEAD A HEALTHY LIFESTYLE, PHYSICAL TRAINING AND SPORTS.....37

T.M. Gulevich

SOCIAL ACTIVITY AS A MEANS OF VOCATIONAL TRAINING OF THE FUTURE SOCIAL TEACHERS IN HIGH SCHOOL.....40

G.V. Egorova

DEVELOPMENT OF PEDAGOGICAL EDUCATION IN MODERN CONDITIONS.....45

M.B. Zemsh

THE STATE OF ADDITIONAL EDUCATION OF CHILDREN IN THE MOSCOW REGION IN THE INTRODUCTION OF THE FEDERAL STATE EDUCATIONAL STANDARD: PROBLEMS AND PROSPECTS 50

T.N. Osinina

IMPROVING OF THE LESSON IN THE IMPLEMENTATION OF FEDERAL STATE EDUCATIONAL STANDARD 54

L.A. Petrova

EXTRACURRICULAR INDEPENDENT WORK OF STUDENTS AS THE FORM OF ORGANIZATION OF EDUCATIONAL PROCESS AT THE UNIVERSITY 60

G.A. Romanova

PREVENTION OF DEVIANT BEHAVIOR: EXPERIENCE OF MAKARENKO AND MODERNITY..... 65

E.V. Selezneva

FEATURES OF PROFESSIONAL ACTIVITY OF THE SOCIAL TEACHER IN INCLUSIVE EDUCATIONAL SPACE 69

G.N. Skudareva

COMMUNICATIVE AND CULTURAL ORIENTATION OF PEDAGOGICAL ACTIVITIES OF A TEACHER IN COMMUNITY SCHOOL..... 74

SECTION 3

PSYCHOLOGY

T.V. Zelenkova

MODELS OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF THE INFANT IN PRESCHOOL ORGANIZATIONS OF MOSCOW REGION 81

A.V. Kuznetsova

SPECIFICITY OF THE MNEMIC ABILITIES THE INTERNET – THE ACTIVE SCHOOLBOY..... 88

L.V. Cheremoshkina

THE PROBLEM OF TYPOLOGY OF MNEMONIC ABILITIES 93

РАЗДЕЛ 1.

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37(091)

ОЗДОРОВИТЕЛЬНО-ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ РАБОТА С ДЕТЬМИ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ЛЕЧЕБНОЙ ПЕДАГОГИКИ: ИСТОРИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Карташев Н.В.

Московский государственный областной гуманитарный институт

Аннотация. Актуализируется исторический аспект оздоровительно-воспитательной работы с детьми с точки зрения лечебной педагогики.

Ключевые слова: история отечественного образования; оздоровительно-воспитательная работа с детьми; лечебно-педагогический аспект.

Одна из первых попыток охватить образованием детей с ограниченными возможностями здоровья наблюдается уже на ранних этапах развития Киевского государства. Связывается она в первую очередь с христианизацией Руси в X в.

В 996 г. утверждается Устав о православной церкви, который обязывает церковь заботиться об убогих, нищих и юродивых. В связи с этим открываются училища для обучения убогих, нищих и юродивых, а также детей с ограниченными возможностями здоровья.

Так, в Киевской Руси (а затем и в Московском государстве) возникают приюты и воспитательные дома, где живут, воспитываются и обучаются дети с различными отклонениями в здоровье [1].

С времен Петра Первого российское общество интенсивно развивает и распространяет европейскую культуру и образование среди разных сословий россиян.

В царствование Петра I и Екатерины II детство стало объектом попечения государства.

В 1706–1772 гг. в Москве и Петербурге были открыты приюты для «засорных младенцев», где вместе с детьми-сиротами воспитывались дети с ограниченными возможностями здоровья. Россия хотя и переняла западноевропейский подход к обучению и воспитанию, однако относительно детей с ограниченными возможностями здоровья развивалась по пути их дифференциации.

Распространение научных знаний среди населения России теснейшим образом было связано

с ростом промышленности и изменением уклада жизни, обусловивших потребность в развитии образования. В 1725 году знаменательным событием в области просвещения и науки стало открытие Академии наук, которая объединяет научно-исследовательские и педагогические функции русского общества.

Важным фактором оздоровления и развития подрастающего поколения россиян становится система образования. В стране увеличивается потребность в специалистах, которых могла подготовить только новая светская школа. Не случайно один из соратников Петра I, Ф.С. Салтыков, обращает внимание на пути превращения России в могущественную державу: наряду с развитием промышленности и торговли для процветания страны необходимо распространение образования. В ряду направлений развития образования и воспитания перспективной является позиция представителя русской просветительной философии А.Н. Радищева, предложившего прогрессивные идеи о путях и средствах физического воспитания, считая, что для человека оно должно начинаться с самого раннего возраста и осуществляться при помощи разнообразных физических упражнений и закаливания. Развитие физических сил, по его мнению, было чрезвычайно важным и для укрепления духовных сил.

Для повышения уровня знаний народа в области медицины, педагогики и психологии значительную роль играют научные общества.

Создание этих обществ содействует росту высшего образования и разработке новых отраслей науки. Огромное значение научных обществ отмечает Д.И. Менделеев, который говорит о необходимости педагогического просвещения всех слоев населения российского общества, формирования интереса россиян к знаниям, науке.

Первое в России Педагогическое общество возникает в Санкт-Петербурге по инициативе ученых-педагогов Университета, чему предшествует большая просветительская деятельность на протяжении многих лет. 17 января 1869 г. по Высочайшему соизволению Государя было утверждено Педагогическое общество. В 60-х годах XIX века в стране было сформировано и стало весьма заметным общественно-педагогическое движение, основной задачей которого было улучшение образования и создание условий для социального оздоровления подрастающих поколений. Движение имело несколько направлений:

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

Участники общественно-педагогического движения критиковали систему образования, объединялись в организации (Комитеты и общества грамотности, Педагогические общества), создавали педагогические журналы: «Журнал для воспитания», «Учитель», «Ясная поляна» и другие.

К середине XIX века произошла не только отмена крепостного права, но и обозначились демократические социокультурные и теоретико-просветительские подходы к решению проблем здоровья детей, отраженные в трудах В.Г. Белинского, П.Ф. Каптерева, П.Ф. Лесгафта, Д.И. Писарева, К.Д. Ушинского и других.

Так, медико-педагогический и физкультурно-педагогический аспекты были в центре внимания Н.И. Пирогова, П.Ф. Лесгафта, П.Ф. Каптерева и других. Актуальность данного направления в обществе была продиктована необходимостью формирования здорового образа жизни ребенка. В своих работах педагоги-гуманисты считают здоровье показателем разностороннего развития человека и выступают за постоянное и деятельное усовершенствование самой природы человека, его души и тела. Так, Н.И. Пирогов в своей педагогической деятельности отстаивает идею самосовершенствования человека, в которой физические упражнения являются неперенным

элементом его повседневной жизни. По словам Пирогова, для гигиенической цели необходимо, чтобы сам образ жизни человека был изменен и приспособлен к физическим упражнениям.

Для отечественной педагогики XIX в. стало характерным обращать внимание родителей, учителей, общества в целом на факторы нездоровья детей, выявлять причины нездорового образа жизни ребенка.

Так, В.Г. Белинский задачами физического воспитания считал охрану здоровья детей, развитие их физических сил путем понимания и установления правильного образа жизни, организации игр, гимнастических упражнений, соблюдения правил личной и общественной гигиены и усвоения естественно-научных знаний о человеке.

Н.Г. Чернышевский видит задачи физического воспитания во всемерном развитии физических сил и укреплении здоровья воспитанников. Схожесть позиции революционных демократов заключается в том, что они значительное место отводят ежедневным физическим упражнениям, постоянному закаливанию детского организма, что, в свою очередь, положительно влияет на воспитания воли ребенка.

Н.А. Добролюбов оценивает физическое воспитание не только с точки зрения развития и укрепления физических сил и здоровья человека, но и как одно из условий успешного развития духовных сил: «...только при наличии здорового организма, здоровых органов чувств, нервной системы и мозга, являющегося носителем психических функций, может вполне нормально протекать духовное развитие детей. Для правильной постановки физического воспитания Н.А. Добролюбов предлагает использовать разнообразные средства физического развития, соответствующие возрасту и силам учащихся, чередовать физические и умственные упражнения, труд и отдых, обеспечивать нормальное питание и сон ребенка. Среди различных средств физического воспитания революционные демократы видное место отводят физическому труду.

Другие представители общественно-педагогического движения также обращаются к теме здоровья ребенка: Н.В. Шелгунов одним из главных условий здоровья детей считает привычку к упорядоченной и умеренной жизни, другие деятели отечественного образования Н.А. Корф и Н.Ф. Бунаков стремятся к созданию необходимых санитарно-гигиенических условий для полноценного детского учебного труда.

Особое значение в воспитательном процессе ребенка приобретает принцип природосообразности.

К.Д. Ушинский видит смысл данного принципа во всестороннем изучении природы самого ребенка, его анатомии, физиологии, психологии, педагогики, в приближении содержания и организации процесса воспитания и обучения к природе, противодействию разлагающему влиянию урбанизации, народности воспитания, традиции и обычаи которой уходят корнями в отношения человека с родной для него природой и социумом. Это и нашло отражение в главном труде его жизни – «Педагогической антропологии». Идея влияния здорового образа жизни на процесс гармоничного развития личности приводит К.Д. Ушинского к пониманию того, что воспитание основам здорового образа жизни далеко раздвигает пределы физических, умственных и нравственных сил человека.

В непосредственной и органичной связи с природой решает проблемы естественного воспитания Л.Н. Толстой, который считает природу ребенка совершенной и саморазвивающейся. В природной среде он видит идеальные условия проявления человеческой природы и усматривает в естественном трудовом цикле взаимодействия человека с природой идеал образа жизни, сообразного с установлениями Царства Божия на земле.

В своей педагогической философии свободного воспитания Толстой приходит к мысли, что целью жизни человека должно быть содействие всестороннему развитию всего существующего и формулирует закон жизни: жизнь есть взаимное служение человека человеку. Причины искажения идеалов, страданий и разврата людей кроются в неравенстве, рабстве, насилии, порожденных «цивилизацией».

Считая ребенка первообразом гармонии правды, красоты и добра, выступая против любых видов закабаления, встающего на пути нравственного усовершенствования, Толстой-педагог выдвигает идею освобождения образования, воспитания, преподавания от разного рода притеснений человека. Воспитательный процесс, по Толстому, должен стать механизмом социального оздоровления общества.

Продуктивным направлением развития прогрессивных традиций оздоровления российского общества стало распространение педагогической печати. Большое значение для самообразования учителей и родителей имело составление рекомендованных библиографий, которые направляли и формировали читательский спрос.

Учебным отделом Общества распространения технических знаний под председательством российского педагога и публициста В.Я.

Стоюнина в 1876–1878 г. была подготовлена и издана «Учебно-воспитательная библиотека», представлявшая собой труд 68 авторов (профессоров и преподавателей Петербурга, Москвы и других городов России) под главной редакцией Л.И. Поливанова, педагога, общественного деятеля, литературоведа.

С позиции передовой педагогической методологии XIX в. в этом издании дается критический анализ более тысячи книг. Издательство В.О. Ковалевского в середине 60-х гг. публикует переводы научных трудов европейских ученых, в том числе по физиологии, медицине, социологии. Следует отметить, что издательство выпустило «Происхождение видов» Ч. Дарвина почти одновременно с появлением оригинала на английском языке (русский перевод выходит под общей редакцией И.М. Сеченова).

В конце 70-х гг. появляется издательство Л.Ф.Пантелеева, которое среди прочих книг выпускает научные труды физиолога И.М. Сеченова, врачей В.А. Манасеина, Ф.Ф. Эрисмана, содержание которых направлено на просвещение широких масс населения России в вопросах физиологии, оздоровления, санитарного просвещения.

В начале 90-х гг. XIX в. в Учебном отделе впервые создаются предметные комиссии по вопросам физического воспитания и организации домашнего чтения. Редакционная коллегия из видных ученых выпускает серию книг «Библиотека для самообразования» в издательстве известного российского просветителя И.Д. Сытина. Комиссия по организации домашнего чтения ведет просветительскую работу в помощь самообразованию населения. Члены комиссии осуществляют заочное руководство учебным процессом провинциальных российских читателей – людей разного возраста, уровня образования и общественного положения. В Комиссию входят около 170 преподавателей высших и средних учебных заведений. В 1894 г. издается «Программа домашнего чтения», рассчитанная на 4 года самостоятельных занятий. Книги данной программы не раз переиздавались, и к 1902 г. их количество составило около 75 тыс. экземпляров.

П.Ф. Лесгафт как крупный отечественный ученый и организатор педагогического движения за введение физического воспитания в школах и детских учреждениях в своем труде «Руководство к физическому образованию детей школьного возраста» предлагает оригинальную систему физического воспитания на основе закона постепенности и последовательности развития и закона гармонии. Творчески осмыслив известные к

тому времени системы физического воспитания, ученый формулирует основные принципы и пути развития теории и практики физического воспитания, создает оригинальную систему физического образования для подготовки квалифицированных кадров. Ему принадлежат разработки

- о единстве физических и психических процессов в организме человека и необходимой связи физического с другими видами воспитания: умственным, нравственным, эстетическим и трудовым;

- о роли кинестетических ощущений в образовании двигательных представлений;

- систематизации физических упражнений в соответствии с возрастными особенностями ребенка;

- о роли врача и педагога в физическом развитии;

- значении подвижных игр в физическом воспитании и другие.

В работе с детьми педагог предлагает реализовать следующий алгоритм: ребенок воспроизводит элементарные движения, сравнивает их, устанавливает различия, анализирует, движения постепенно усложняются, он учится преодолевать трудности под руководством педагога, действовать с учетом окружающих его предметов, соразмерять свои движения, производить сложные действия в разнообразных видах деятельности, закреплять приобретенные умения. При создании своей системы ученый-педагог ее реализует во взаимосвязи умственного и физического воспитания, психических и физиологических процессов как различных сторон единого жизненного процесса [3].

Целенаправленная просветительская оздоровляющая деятельность в России до 1917 г. все больше внимания уделяет среде обитания индивида, считая именно среду важным фактором социального здоровья или нездоровья человека. На рубеже XIX–XX вв. зарождается научно обоснованная точка зрения на роль школы в организации оптимальных условий для воспитания в ребенке бодрости духа и формирования здорового образа жизни.

Так, В.А. Фармаковский в своей книге «Школьная диететика» отмечает необходимость эстетического устройства образовательного учреждения, чтобы успешно влиять на добрые нравы и вкусы детей.

В начале XX в. в России остро стоит проблема организации досуга детей и подростков как свободного от работы или учебы в школе времени, его социально-полезной реализации.

Известный отечественный педагог С.Т. Шацкий на основе своих наблюдений отмечает, что срок пребывания детей в школах слишком короток. К тому же, в переходный (самый опасный для детей возраст) они не посещают школ, а «болтаются» на улице, подражая и активно усваивая уродливые явления общежития. Так проходит их время до 15 лет, когда они могут поступать в так называемое «учение» (на производство или к ремесленникам). Причины этого педагог видит в том, что жители города почти не тратят своих сил на устройство разумной, развивающей, воспитывающей и оздоравливающей обстановки для городских детей [4].

С.Т. Шацкий считает это «пробелом» в деятельности городского общества. Поэтому с 1905 г. группа московских интеллигентов-единомышленников занимается решением проблемы педагогизации и создания оздоравливающей среды детей. 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 детей. С.Т. Шацкий обращает внимание на то, что привлекло его внимание в «Сетлементе» как поселке культурных людей: «опережающее воспитание детей» (С.Т. Шацкий), «опережающее социальное течение» (А.У. Зеленко). Первый не без основания пишет, что работа «Сетлемент» интересна тем, что она создает такие общественные взаимоотношения, которые далеко опережают условия реальной жизни. Второй констатирует, что в жизни общества всегда есть определенное течение, выражающееся в желании непосредственно, практически прийти на помощь более обездоленным элементам, не дожидаясь, пока социальный строй вообще переменится и улучшится. При этом оба педагога понимают, что опережающее воспитание детской самостоятельности помогает «возбуждать» среди населения инициативу в улучшении условий своей жизни, что в свою очередь «поднимает среди инертных и обездоленных энергию, бодрость, гордость» как стимул развития личности.

Появляются благоприятные условия для создания и развития субдвижения организаторов детских клубов и площадок. Наиболее активно это проявляется в Москве, Петрограде, Томске и других городах. Общество, зарегистрированное в 1906 г., занимается организацией детских клубов (объединений), первых детских площадок, загородной летней колонии труда и отдыха, мастерских, «дополнительной школы», педагогических

курсов. Особое внимание уделяется социальному оздоровлению детей, созданию условий для самореализации детей в труде, социальном, художественном и техническом творчестве. Общество ведет широкую пропаганду своей деятельности, издавая брошюры.

Во второй половине XIX–начале XX вв. формируются и формулируются идеи преодоления физического и социального не здоровья в России. Так, П.Ф. Лесгафт один из первых классифицирует составляющие компоненты здорового образа жизни ребенка: разумное применение гигиенических мер, предупреждающих отклонение от нормального развития, правильное составление распорядка занятий и их постановку, разъяснение детям профилактических процедур, актуализация метода физического образования как фактор здорового развития молодого человека. Как П.Ф. Лесгафт, так и Н.И. Пирогов указывают на взаимосвязь образа жизни и здоровья человека, что является ведущим вектором воспитания детей.

Нужно сказать, что в определенной мере профессиональное российское сообщество педагогов, психологов, врачей на уровне идеологии оздоровления человека лечебной педагогики Западной Европы уже в конце XIX века было готово к выполнению лечебно-педагогических проектов.

Интенсивное развитие европейского и российского образования и культуры идей лечебной педагогики получило свою реализацию в проекте И.В. и Е.Х. Маляревских.

Одно из первых специальных детских учреждений в России, в работе которого (кроме психологии, психиатрии применялась педагогика) было «Врачебно-воспитательное заведение» И.В. и Е.Х. Маляревских для детей с различными формами аномалий: умственно отсталых, психически больных, эпилептиков, с нарушением поведения и прочих.

Основным мотивом открытия данного заведения послужила необходимость оказания помощи родителям в воспитании детей, не способных обучаться в условиях общего школьного режима. Такая помощь детям, которых невозможно содержать в семье и школе, должна включать в себя, по мнению И.В. Маляревского, рациональное воспитание, обучение и приспособление к жизни настолько, чтобы сделать их безвредными членами общества. Его «Врачебно-воспитательное заведение» в С.-Петербурге было основано в 1882 году. Личный педагогический и врачебно-психиатрический опыт убедили И.В. Маляревского в не-

обходимости сблизить педагогику с медициной, без чего педагогика лишается естественно-научной основы и перестает быть наукой. Эти идеи педагог и просветитель впервые высказал в 1881 году в своем докладе в Петербургском обществе психиатров. В дальнейшем он доказал правоту своих идей практической деятельностью по воспитанию детей с отклонениями в развитии. Идеи воспитания детей с отклонениями в своем развитии позже стали программными, что нашло свое отражение в созданном И.В. Маляревским просветительском журнале «Медико-педагогический вестник».

Жена И.В. Маляревского, Е.Х. Маляревская, была также врачом и педагогом. В 90-х гг. XIX века она посетила крупнейшие европейские учреждения для детей с ограниченными возможностями здоровья. Наиболее рациональной в обучении и воспитании этих детей она считала систему Э. Сегена и прониклась его идеей воспитания и лечения детей с ограниченными возможностями здоровья. Руководствуясь этой системой, Маляревские разработали собственные методы обучения грамоте и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья.

Открытие заведения состоялось 9 мая 1882 года. Первоначально оно находилось на Шлиссельбургском проспекте, а затем на Выборгской стороне, (Александровской улице, 29) Петербурга. Кроме лечебного отделения на 10мест (впоследствии их количество увеличилось до 20) были организованы классы для учебных занятий и мастерские для обучения детей ремеслам. Время нахождения детей в заведении делилось на два периода – зимний и летний. Зимний период воспитанники проводили в Санкт-Петербурге, а летний – за его пределами.

Для этого сначала был выбран Себежский уезд Витебской губернии, а после 1885 года – деревня Сумское Новолодожского уезда Петербургской губернии, где на 2000 десятинах земли, купленной И.В. Маляревским с лесом и покосами, были «выстроены необходимые постройки и устроены учебные промыслы по лесоводству, рыболовству, огородничеству, полевому хозяйству с содержанием скота.

Усилия медицинского и педагогического персонала были направлены на укрепление организма воспитанника, оздоровление его нервной системы, развитие самостоятельности путем сочетания медицинских и педагогических средств, среди которых важное место отводилось физическому, в частности, сельскохозяйственному труду. Занятия с детьми проводились в группах, состав-

ленных в зависимости от подготовки учащихся, их умственного развития, степени утомляемости и других особенностей ребенка. Заметное место занимали уроки рисования, лепки, музыки, гимнастики, ручного труда.

Учреждение Маляревских стало первым в истории отечественной педагогики и лечебной педагогики, как по содержанию своей работы, так и по его организации. Учреждение было частным и платным. Цель его определялась уставными документами: оказывать врачебно-воспитательную помощь детям, предрасположенным к нервным и душевным заболеваниям, нравственно невоспитанным, демонстрирующим отсталость в своем умственном развитии, чтобы помочь им по мере возможности стать честными, трудолюбивыми земледельцами или продолжать свое дальнейшее образование.

За время существования учреждения оно развивалось, несколько раз меняло свои задачи и структуру.

К концу XIX века оно имело в своем составе

- врачебное отделение, где помещались дети, нуждающиеся в медицинском сопровождении, в том числе и глубоко умственно отсталые;

- воспитательное отделение для детей с легкими формами умственной отсталости и детей «неуравновешенных»;

- кабинет по типу современных медико-педагогических консультаций, где проводился амбулаторный прием детей, осуществлялось их обследование.

Постепенно заведение Маляревского развивалось как в научно-технологическом, так и социально-педагогическом плане: к 1903 году оно имело 5 двухэтажных домов со служебными постройками, садом, пчельником, огородом и даже квасным заводом, где воспитанники овладевали трудовыми навыками. При заведении имелись хорошо оборудованные водолечебница, врачебный кабинет. Возраст воспитанников был от 4 месяцев до 21 года; большинство детей было в возрасте от 10 до 16 лет. При этом срок пребывания воспитанников в учреждении колебался от нескольких месяцев до 5 лет. В отдельных случаях воспитанники оставались пожизненно работать на ферме и в этом случае родители покупали для них участки земли, где они работали и находились под контролем персонала заведения.

Статистика показывала, что дети поступали в заведение Маляревских со всех концов России и даже из других стран.

Однако следует заметить, что данное заведение было доступно преимущественно детям со-

стоятельных родителей, о чем свидетельствует социальный состав воспитанников: из 712 детей, находившихся в заведении за 30 лет его существования, были дети дворян и чиновников – 399, купцов и почетных граждан – 138, военных – 58, духовенства – 27, прочих сословий – 31 и других.

Опыт, накопленный заведением Маляревского в процессе работы с детьми с ограниченными возможностями своего развития, а также структура заведения были использованы в дальнейшем при организации других подобных учреждений. Поэтому именно учреждению И.В. Маляревского принадлежит исключительная заслуга в пропаганде и развитии идей специальной и лечебной педагогики.

В 1885 году И.В. Маляревский начинает издавать журнал «Медико-Педагогический вестник» как первый в России журнал, посвященный вопросам аномального детства, развитию и социализации детей с ограниченными возможностями здоровья. При этом редакция журнала ставила перед российским обществом и сообществом следующие проблемные области, нуждающиеся в системном изучении специалистами разных направлений:

- всестороннее изучение детей с ограниченными возможностями здоровья;

- выявление причин, порождающих отклонения в развитии ребенка;

- актуализации интеграции человековедческих наук в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья;

- повышение в интеграционном процессе роли педагогики как науки и вида практической деятельности в социальной жизни России и другое.

Не случайно в редакционной статье первого номера журнала «Медико-педагогического вестника» за январь 1885 года описывается и предлагается ее актуальная взаимосвязь с естествознанием как самый надежный путь для дальнейшего интеграционного развития педагогики, психологии и медицины. При этом И.В. Маляревский выступает не за подмену педагогики медициной при воспитании и обучении ребенка с ограниченными возможностями здоровья, а за глубокое изучение человека, природы и сущности аномалии, развития и закономерностей воспитания и обучения ребенка с ограниченными возможностями здоровья. Свою прогрессивную направленность журнал «Медико-педагогический вестник» приобрел также благодаря участию в нем таких видных отечественных деятелей в области медицины и педагогики, как В.М. Бехтерев, П.Ф. Лесгафт,

И.М. Сеченов, П.Ю. Стоюнин и другие.

При всей социальной значимости и перспективности задач, которые ставились журналом, он не получил широкого распространения. Второй номер вышел с большим опозданием и небольшим количеством подписчиков – 115 чел.

Редакция объясняла это тем, что, очевидно, новизна медико-педагогических идей журнала еще не дошла в конце XIX века до сознания широких общественных кругов. На общем фоне демократизации российского общества, развития отечественного образования и науки можно объяснить факт низкой востребованности обществом журнала именно высокой степенью новизны научных и практических идей интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья в общество. Данная идея еще не была осознана обществом в целом, а поэтому и не была актуальна для широкого круга россиян. Чтобы журнал продолжал существовать, авторы отказались от гонорара. Однако и такие меры оказались недостаточными, и в начале 1887 года журнал закрывается. Деятельность И.В. Маляревского и научно-практическая идея медико-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья, их интеграция в общество получила широкое признание в более позднее время.

К 1903 году в заведении доктора Маляревского обучалось 400 воспитанников из всех сословий, в том числе детей дворян и чиновников – 275, крестьян – 16, иностранцев – 2, духовного звания – 13, купцов и почетных граждан – 39. Большинство из них (316 человек) были мальчики в возрасте от 4 до 19 лет. Детей привозили из разных мест России.

Комиссия врачей во главе с академиком В.М. Бехтеревым, обследовав 15 мая 1904 года заведение И.В. Маляревского, подчеркнула, что оно «удовлетворяет своей цели и приобрело доверие в обществе», указав в заключение на крайний недостаток в России подобных заведений.

Эти слова подтвердила статистика, приведенная Бехтеревым в декабре 1909 года, что число душевно и нервнобольных составляло 300 тысяч человек, из которых на лечении в земских и правительственных больницах находилось лишь 30–35 тысяч человек, то есть около 10%. При этом одним из важнейших критериев работы И.В. Маляревского было отмечено то, что многие дети, достигшие улучшения в своем состоянии здоровья, немедленно переводились в учебные заведения для продолжения образо-

вания.

Специальное образование детей с ограниченными возможностями здоровья в России имеет почти 200-летнюю историю, начиная с 1806 года, когда в Павловске, под Петербургом, открылось первое учебно-воспитательное учреждение (опытное училище) для глухонемых детей. В последующем открываются аналогичные учреждения для слепых, умственно отсталых детей (Рига, 1854 г.). В конце XIX данные учреждения переводят из категории частных учебно-воспитательных учреждений в систему специализированных государственных школ.

С 1908 г. в стране вводится всеобщее начальное образование, развивается система школ для умственно отсталых.

К 1917 году вспомогательные школы действуют в 10 городах России. Государственная система обучения детей с ограниченными возможностями здоровья стала развиваться после 1918 г., когда стали создаваться школы для детей с различными видами отклонений. В 50-е годы начинается обучение детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата и тяжелыми нарушениями речи.

С 1981 г. утверждается положение о специальной школе для детей с задержкой психического развития. Однако вышеперечисленные примеры свидетельствуют о субкультурном развитии детей с ограниченными возможностями в советское и постсоветское время. В настоящее время активно обсуждается потенциал отечественного инклюзивного образования россиян на всех этапах их социализации.

Таким образом, вторая половина XIX в. стала временем и пространством демократических изменений в России, одно из которых проявилось в актуализации проблемы здоровья и воспитания здоровых детей, в появлении лечебно-педагогического просвещения, формирования ценностного отношения к здоровью ребенка. Оздоровительно-воспитательная работа с детьми не могла обойтись без лечебной педагогики, потому что любой ребенок, временно или постоянно испытывал нездоровье, стремился быть успешным в социуме, образовательной и семейной среде. Исторический аспект отечественного образования показывает значительный потенциал накопленных обществом научных знаний в области педагогики и медицины, развитие образовательной среды, открытие врачебно-воспитательного заведения, распространение лечебно-педагогической литературы. Это становится основанием для развития современного инклюзивного образования, которое в настоящее время носит резо-

нансный характер.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ратнер Ф.Л., Юсупова А.Ю. Интегрированное обучение детей с ограниченными возможностями в обществе здоровых детей. – М.: Владос, 2006.
2. Смирнов В.З. Очерки по истории прогрессивной русской педагогики XIX века. – М.: Учпедгиз, 1963.
3. Лесгафт П.Ф. Избранные педагогические сочинения: В 2 т. – М.: АПН РСФСР, 1951–1952.
4. Шацкий С.Т. Избранные педагогические сочинения: В 2 т. – М.: Педагогика, 1980. – 304 с.

Summary

RECREATIONAL AND EDUCATIONAL WORK WITH CHILDREN AS A FACTOR OF DEVELOPMENT OF DOMESTIC CURATIVE EDUCATION: HISTORICAL ASPECTS

N.V. Kartashev

Moscow State Regional Institute for Humanities

Abstract. The article considers the actualization of historical aspect of recreational and educational activities for children in terms of therapeutic pedagogy.

Key words: history of national education; recreational and educational work with children; medical and pedagogical aspect.

НАЦИОНАЛЬНАЯ СТРАТЕГИЯ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ В ГОДЫ ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ (1941–1945 ГГ.)

Кутякова Н.К., Ферцер В.Ю.

Московский государственный областной гуманитарный институт

Аннотация. Цель данной статьи – показать роль общественно-государственной политики в сфере образования, ее влияние на развитие системы школьного образования в условиях Великой Отечественной войны.

Ключевые слова: общественно-образовательная государственная политика; гражданско-патриотическое воспитание; идейно-политическое воспитание; военно-физическое воспитание; общественно-полезный труд.

Серьезным испытанием советской системы образования оказалась Великая Отечественная война. В эти суровые годы в полной мере сказались достижения воспитательной работы школы до военного периода. Советским людям удалось одержать славную победу, семидесятилетие которой наша страна отмечает в 2015 году. События тех лет оказали огромное влияние на весь последующий ход развития страны, включая и систему образования. Богатейший опыт государственного строительства системы образования в критический период отечественной истории, накопленный в годы Великой Отечественной войны, особо актуален в современных условиях реформирования российской системы образования. Его изучение и осмысление приобретает сегодня важный теоретический и практический смысл. В отечественной историографии Великой отечественной войны вопросы воспитания и образования детей рассматриваются в многоаспектных направлениях. Общественно-государственная политика в сфере образования и функционирование советской системы народного образования освещаются в философско-педагогических трудах (И.С. Арцис, А.К. Быков, В.В. Дрыночкин, В.П. Потемкин, И.Ф. Плотников, Н.В. Малхасян, Б.И. Ровный и других).

Проблемы патриотического, интернационального и гражданского воспитания раскрываются в многочисленных исследованиях отечественных педагогов (А.Д. Измайлов, Ю.С. Васютин, Н.П. Егоров, Н.П. Овчинникова, В.И. Куфаев, А.А. Щеголев, С.Х. Файзулина и другие). Широко представлена общественно-полезная работа школьников в дни отечественной войны в ряде публикаций (Э.А. Аблаев, А. Гофман, Н.А. Менчинская, М.Г. Хитарян, С.А. Черник и дру-

гие). Реализацию различных форм, средств и методов внеклассной и внешкольной деятельности в годы войны анализируют и выражают как наличное состояние общества отечественные представители педагогики В.И. Болдырев, Н.А. Константинов, И.О. Макаров, В.Н. Медынский, Е.Н. Михайлова и многие другие.

Задачи, стоящие перед народным образованием в годы Великой Отечественной войны, были обозначены в ряде документов партии и советского правительства [4].

Выступая на всероссийском совещании руководящих работников народного образования (1941 г.), комиссар просвещения РСФСР В.П. Потемкин подчеркнул, что, несмотря на сложность военного времени, забота о детях, их воспитании остается одной из главных задач. Закон о всеобщем обучении является незыблемым и в условиях войны [10].

17 июля 1943 г. СНК принял постановление об ответственности исполкомов за проведением учета детей, подлежащих всеобщему обучению. Были утверждены новые инструкции об организации учета детей и приняты меры строгого контроля всеобщего начального обучения [4].

По решению Совета Народных Комиссаров СССР были созданы комиссии по выявлению безнадзорных детей, организована специальная инспектура, открыта сеть детских приемников и детских домов, организовано трудоустройство подростков. Многие семьи советских граждан стали брать к себе на воспитание детей-сирот.

В первые месяцы войны родилась и такая форма организации учебной работы, как школьный консультационный пункт. Для той молодежи, которая в начале войны оставила школу и работала в промышленности или сельском хозяйстве,

в 1943 году были организованы школы рабочей и сельской молодежи [6].

Наркомпрос РСФСР, местные профсоюзные и коммунистические организации приняли ряд мер по уточнению учета школьного контингента (включая и эвакуированных детей), по созданию дополнительных классов и зданий для школ, в том числе школ-интернатов. С детьми, которые по каким-то причинам не могли посещать школу, проводились занятия на дому.

Для учащихся, приступивших к занятиям после перерыва, было организовано индивидуально-групповое обучение, а также дополнительные занятия в конце учебного года и летнее время. Сокращение школьной сети и контингента учащихся сопровождалось реорганизацией средних школ в неполные средние школы. Ряд средних школ реорганизовывались в 7-летние. Были открыты суворовские, нахимовские училища с десятилетним сроком обучения. Получили распространение многочисленные ремесленные и железнодорожные училища (два-три года обучения). Введено фабрично-заводское обучение (один год или пол-года обучения).

Реформирование школы осуществлялось в два этапа.

Первый этап (1941–1942 гг.) включал в себя комплекс организационных мероприятий, направленных на сохранение школы, обеспечение всеобщего и организацию школьной деятельности в соответствии с условиями войны.

На втором этапе (1943–1944 гг.) акцент был сделан на повышении качества учебно-воспитательной работы, укрепление организационно-педагогической сферы школы.

В первый год войны решение проблемы всеобщего образования во многих областях и районах страны оказалось на грани срыва. Вместе с рабочими и служащими эвакуировались их семьи. Были и другие уважительные причины отсева учащихся: отсутствие обуви и одежды, поступление на работу и другие. Особенно остро стоял вопрос посещения учащимися школ в сельских районах. Основной причиной этого являлась удаленность от школы. С целью оказания помощи общеобразовательной школе на местах создавались производственные и вещевые фонды всеобщего образования. Их основу составляли средства, выделяемые государством, местными колхозами, совхозами и предприятиями.

На протяжении всей войны проблемы народного образования не выходили из поля зрения структур власти. Одним из главных мероприятий

школьной реформы было введение обучения с 7-летнего возраста [4].

В результате численность учащихся к 1944 г. по стране возросла на 2 млн. человек. Однако это мероприятие сопровождалось проблемами: нехваткой учебников, тетрадей, письменных принадлежностей.

Следующим шагом реформы было введение в 1943 г. в крупных городах страны раздельного обучения мальчиков и девочек. В связи с этим нововведением система школьного образования претерпела серьезные изменения. Внедрение раздельного обучения было сопряжено с большой по масштабам и сложности организационно-педагогической работой. Директорам школ, особенно школ для мальчиков, рекомендовалось укомплектовать учебные заведения квалифицированными учителями, укрепить дисциплину среди учащихся, повысить качество обучения особенно по военному делу; широко привлекать к воспитательной работе родителей и общественные организации.

Введение раздельного обучения дало возможность поставить воспитание ребят в соответствии с физическими особенностями мальчиков и девочек. В мужских школах это облегчило постановку военной подготовки, содействуя воспитанию будущих умелых воинов [11].

Главным препятствием в решении проблемы максимального охвата детей всеобщим образованием в годы войны являлся острый недостаток помещений. Значительная часть школьных зданий использовалась под госпитали, военно-учебные пункты, казармы и другие объекты военного значения. Однако даже в самые тяжелые периоды войны не прекращалась работа по выпуску необходимого школам оборудования, пособий, инвентаря и учебников. По специальным указаниям правительства было налажено централизованное и местное производство школьного оборудования, школьно-письменных принадлежностей [11].

Определенному изменению подверглись продолжительность и структура учебного года, было сокращено время учебных занятий (до 35–40 минут) и перемен (до 5 минут). В таком режиме школы работали до конца 1943–44 учебного года. Однако в некоторых школах 3-х сменный режим обучения детей сохранялся и в 1944–45 учебном году. Учебная программа выполнялась за счет сокращения продолжительности зимних и весенних каникул, перегрузки учащихся учебным материалом. Это требовало от органов образования неустанного поиска путей и средств совершенствования учебного процесса, изыскания новых форм методической работы, решения сложных

организационных вопросов. Соответствующие коррективы вносились в учебные планы, пересматривались программы каждой из школьных дисциплин [11]. В 1944 г. вышло постановление Совета Народных Комиссаров СССР «О мероприятиях по улучшению качества образования» [4]. Вводимые изменения должны были обеспечить максимальное соотношение высокой общеобразовательной и практической подготовки учащихся с интересами обороны страны. Методы работы учителей были направлены на стимулирование активизации деятельности учащихся и их интереса к учению.

Особое место в комплексе государственных мероприятий по охране жизни и здоровья детей занимало обеспечение школьников питанием. 3 октября 1942 г. было принято постановление СНК РСФСР об организации школьных буфетов. Для детей с ослабленным здоровьем были организованы бесплатные обеды. Ответственность за это в школах города была возложена на руководство предприятий, к которым они были прикреплены. Школам и детским домам в обеспечении детей продуктами существенную помощь оказывали колхозы. Повсеместно создавались пришкольные участки. Они засеивались огородными культурами. Помимо этого, школам выделялись дополнительные земельные участки. Также организовывались подсобные хозяйства. В детских домах применялась практика животноводства. Развитие пришкольных участков в годы Великой Отечественной войны имело не только экономическое значение. Очевидной была и воспитательно-образовательная ценность труда. Для обеспечения охраны жизни и здоровья детей было налажено медицинское обслуживание школьников и установлен систематический санитарный надзор за учебно-воспитательными учреждениями. Подготовка школ к новому учебному году осуществлялась в основном силами шефов, наравне с которыми в ней принимали активное участие родители, колхозы, комсомол, учителя и сами учащиеся.

Серьезной проблемой в годы Великой Отечественной войны было обеспечение школ и других учреждений народного образования педагогическими кадрами. С началом войны число учителей значительно сократилось, прежде всего, в связи с их призывом и массовым добровольным вступлением в армию. Отсев квалифицированных педагогов из школ шел до 1943/44 учебного года. На их место вынужденно принимались люди без специального педагогического образования, а иногда и вовсе без среднего образования. Между

тем сложившееся положение в сфере профессиональных кадров педагогов влекло низкий уровень преподавания учебных дисциплин в школах и, как следствие, слабую учебную подготовку школьников. В связи с создавшимся положением Наркомпрос РСФСР издал приказ «О повышении квалификации кадров народного образования» (11 ноября 1942 г.) [4]. Областным и районным отделам народного образования вменялось в обязанность развернуть работу по повышению деловой и политической квалификации кадров народного образования, используя все формы. Институтам усовершенствования учителей предписывалось разработать типовые задания учителям разных специальностей и разного уровня подготовки, а также организовать консультации по разработке персональных заданий для отдельных учителей. 5 августа 1944 г. СНК РСФСР принял постановление «Об улучшении работы учительских институтов». 28 декабря 1943 г. СНК СССР принял постановление «О мероприятиях по укреплению системы заочного обучения» [7]. В соответствии с постановлением СНК СССР от 24 октября 1942 г. «О начальной и допризывной военной подготовке учащихся 5-10 классов неполных средних и средних школ и техникумов» и «О военно-физической подготовке в начальных школах и в 1-4 классах неполных средних школ» школы были укомплектованы военруками и преподавателями военного дела. Для военных занятий школам бесплатно предоставлялись военно-учебные пункты всевобуча, тир, стадионы и лыжные станции. Была организована курсовая подготовка учителей физкультуры и руководителей военного дела. К работе по повышению педагогической квалификации учителей физкультуры и военруков привлекались областные институты усовершенствования учителей, районные и городские педагогические кабинеты.

В годы Великой Отечественной войны правительство уделяло особое внимание вопросам культурно-бытовых нужд и материального обеспечения учительства. Снабжение учителей одеждой, обувью, питанием регулировалось постановлением ЦК ВКП (б) «О преподавательских кадрах для начальной, неполной средней школы и средней школы РСФСР» (1 июля 1943 г.). В директиве устанавливалась норма снабжения учителей хлебом, а также перечень необходимых товаров, подлежащих выдаче. Было принято решение о предоставлении квартир учителям, обеспечении топливом и освещением, об осуществлении ремонта квартир всех нуждающихся учителей. Для учителей сельских школ организовывалась

продажа колхозами по государственным ценам картофеля, овощей, а также молочных продуктов. Учителям города и села выделялись земельные участки для индивидуальных и коллективных огородов [7; 11]. В 1943 г. правительство на 40–50% повысило заработную плату учителям. Специальным постановлением был установлен строгий порядок ее выдачи, предусматривающий привлечение к уголовной ответственности лиц, виновных в задержке или неполной выдаче причитающейся зарплаты учителям. Вопрос своевременной оплаты труда работников образования, особенно в сельской местности, был актуальным на протяжении всей войны.

Великая Отечественная война потребовала не только организационной перестройки деятельности всех образовательных учреждений страны, но и усиления идейно-политической направленности учебно-воспитательного процесса. Учителя связывали учебный материал всех школьных дисциплин с жизнью, событиями Великой Отечественной войны, что придавало обучению и воспитанию школьников идейно-политический характер. В первый военный учебный год в программу по истории была введена тема «Великая Отечественная война советского народа против фашизма». Акцентировалось внимание школьников и на героическом прошлом нашего народа, его борьбе с иноземными захватчиками [6; 9].

На уроках русского языка широко использовались материалы «Правды», «Известий» и других газет, рассказывающие о подвигах фронта и тыла, мужестве и героизме советского народа. Учителя русского и иностранного языков знакомили учащихся с некоторыми военными терминами. На уроках естествознания изучались целебные свойства лекарственных растений. Педагоги школ связывали теоретическую работу по садоводству и овощеводству с практикой на учебно-опытных участках. Ребята и учителя проводили эксперименты, акклиматизацию южных культур, являлись проводниками новых сельскохозяйственных культур в колхозы. С начала войны было усилено внимание к физической и военной подготовке старшеклассников. Специальным приказом Наркомпроса Российской Федерации, опубликованным накануне 1941–42 учебного года, в учебный план был введен новый предмет «Военное дело». В программу включили строевую подготовку, противовоздушную и противохимическую оборону и санитарное дело. На уроках военного дела учащиеся занимались строевой, лыжной, огневой и химической подготовкой, изучали материальную часть стрелкового оружия, технику

рукопашного боя и военно-санитарное дело. Для девочек организовывались курсы обучения немецкому языку, радиосвязи, санитарно-медицинской помощи. Программа включала знакомство с воинским уставом, организационной структурой Советской армии, с отдельными родами войск, с боевой техникой и тому подобным. Организация военного обучения сводилась максимально к условиям боевой обстановки. Опыт войны показал, что при правильной постановке дела военная подготовка и физическая культура как учебные предметы общеобразовательной школы способствовали укреплению здоровья, физической закалке и всестороннему развитию организма учащегося, давали ему определенный минимум определенных знаний и умений в объеме начальной подготовки бойца. Во внеклассной работе получили распространение военно-тактические и оборонно-спортивные игры, военизированные походы и кроссы. Особый интерес у ребят вызывали спортивные игры «Рейд в тыл врага», «На разгром», «На штурм» и другие. Массовой и активной формой были спортивные соревнования и состязания. В то же время это были смотры боевой и физической подготовки школьников. Для военно-спортивной подготовки был использован опыт создания оборонных кружков, массовой сдачи норм БГТО, БГСО, ПВХО, ЮВС довоенного периода [1; 2; 3; 11].

С первых же дней войны учителя и учащиеся приняли активное участие в строительстве оборонительных и защитных сооружений, занимались сбором бутылок для горючей жидкости, аптечной посуды для медицинских учреждений. Вместе с взрослыми несли службу в местных гражданских подразделениях противовоздушной обороны [1; 2].

В этот период возродился принцип связи школы с жизнью и трудом. Школы развернули широкую общественно-полезную работу: сборка деталей на промышленных предприятиях, пошив одежды бойцам, уборка урожая в колхозах и совхозах, сбор металлического лома, лекарственных растений, оказание помощи в госпиталях, шефство над семьями фронтовиков, заготовка дров для школы, сена для животных и многое другое [7; 8].

В школьные программы был введен курс основ сельского хозяйства. Воспитание у детей трудолюбия, рачительного хозяйствования, любви к земле имело важный нравственный и культурный аспект.

Идея укрепления связи армии и народа послужила основой политического и патриотическо-

го воспитания в годы войны. Многие вопросы решались совместно с комсомолом, профсоюзом и другими общественными объединениями. В годы войны активизировалось тимуровское движение. На развитие тимуровского движения и постановку тимуровской работы руководство страны обращало особое внимание. Помощь тимуровцев была различной: забота о детях и престарелых, помощь многодетным семьям и семьям красноармейцев; участие в осуществлении всеобщего, контроль за посещаемостью и дисциплиной и тому подобным. Вопросы нравственного воспитания и политической подготовки школьников систематически обсуждались на совещаниях руководителей различного уровня [8].

На местах были созданы специальные комиссии по укреплению связи тыла и фронта. Крупные суммы трудовых сбережений вносили работники образования, педагогические коллективы. Проявлением народной инициативы и заботливого отношения к воинам Советской Армии явилось патриотическое движение по сбору теплых вещей, отправке на фронт посылок и подарков. 5 сентября 1941 г. ЦК ВКП(б) принял специальное постановление о мероприятиях по обеспечению Красной Армии теплыми вещами на зимний пе-

риод 1941–1942 гг. [9]. ЦК обязал партийные организации не только возглавить сбор, но и организовать на местах изготовление теплых вещей и белья из сырья, сдаваемого населением. В авангарде движения по сбору теплых вещей для солдат и офицеров Красной Армии стояло местное учительство и учащиеся. На фронте детские посылки и письма являлись источником моральной силы бойцов. В организаторской деятельности школьников по оказанию помощи фронту важное место занимала работа по улучшению материального обеспечения семей фронтовиков [5; 11].

Исторический опыт советской общеобразовательной школы рассматриваемого периода представляет огромную ценность. Народное образование и школа не только выстояли, но и поднялись в своем развитии на новую ступень. Ценнейшим достижением советской школы военного времени явилось укрепление связи обучения и воспитания с социумом, с трудовыми усилиями народа, возвращение в школу трудовой подготовки и военно-спортивного обучения. Воспитание целеустремленности, небывалой стойкости и мужества школьников были основаны на глубоком сознании своего патриотического и гражданского долга.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арцис И.С. Школа в дни Великой Отечественной войны // Советская педагогика. – 1944. – № 8-9. – С. 48-50.
2. Быков А.К. Воспитательный потенциал Великой Победы и пути его реализации в системе образования // Педагогика. – 2010. – № 2. – С. 142-149.
3. Васютин Ю.С. Военно-патриотическое воспитание: теория и опыт. – М.: Мысль, 1984. – 172 с.
4. Директивы ВКП(б) и постановления Советского правительства о народном образовании: Сборник документов за 1917–1947 гг. – Вып. 1-2. – М.-Л.: Изд. АПН СССР, 1947. – 400 с.
5. Егоров Н.П., Куфаев В.И., Янковская А.В. Воспитание советского патриотизма в школе. Из опыта работы. – М.: Учпедгиз, 1951. – 240 с.
6. Дрыночкин В.В. Великая Отечественная война и функционирование советской системы народного образования : дис. ...д-ра ист. наук. – М., 1992. – 397 с.
7. Майн В.Н. Общественно-политическая деятельность учителей в годы Великой отечественной войны // Советская педагогика. – 1985. – № 3. – С. 90-94.
8. Менчинская Н.А. Общественно-полезная работа школьника в дни Отечественной войны. Опыт школ г. Чкалова // Советская педагогика. – 1943. – № 8-9. – С. 19-27.
9. Моносзон Э.И. Становление и развитие советской педагогики, 1917–1987 : Книга для учителя. – М.: Просвещение, 1987. – 224 с.
10. Потемкин В.П. Статьи и речи по вопросам народного образования / под ред. И.А. Каирова, А.Г. Калашникова, Н.А. Константинова. – М.; Л.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1947. – 303 с.
11. Черник С.А. Советская общеобразовательная школа в период Великой Отечественной войны (1941–1945 гг.). Историко-педагогическое исследование. – М.: Просвещение, 1984. – 137 с.

Summary

NATIONAL STRATEGY IN EDUCATION IN THE GREAT PATRIOTIC WAR (1941–1945 YEARS)

N.K. Kutyakova, V.Y. Fertser

Moscow State Regional Institute of Humanities

Abstract: The purpose of this article is to show the role of public policy in the field of education and its impact on the development of the school system in the conditions of the Great Patriotic War.

Key words: social and educational public policy; civil and patriotic education; ideological and political education; military and physical training; socially useful work.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИДЕИ Н.И. КАРЕЕВА: АКТУАЛЬНЫЕ СМЫСЛЫ (ВЗГЛЯД ЧЕРЕЗ СТОЛЕТЬЕ)

Морова О.В.

Московский государственный областной гуманитарный институт

Аннотация. В статье раскрываются педагогические взгляды известного историка Н.И. Кареева. Основные подходы современного обучения истории в системе общего образования базируются на методических разработках Н.И. Кареева.

Ключевые слова: обучение истории; цели общего образования; методы; средства обучения; кабинет истории.

Сто лет назад (с 1915 г.) в практику профессиональной подготовки педагогов для системы общего образования вошел государственный аттестационный экзамен по педагогике и методике преподавания предмета. Одним из первых оценил необходимость систематической дидактической и методической подготовки будущих учителей к такому квалификационному экзамену Николай Иванович Кареев (1850–1931).

Его педагогические взгляды, идеи, выведенные и обоснованные, исходя из опыта собственной преподавательской деятельности и научного обобщения сложившейся практики, во многом созвучны современным подходам к дидактике и методике и заслуживают более пристального изучения.

Николай Иванович Кареев в 1873 г. окончил историческое отделение историко-филологического факультета Московского университета. Еще, будучи гимназистом, он подрабатывал частными уроками русского, латинского, греческого языков, иногда математики.

После окончания университета Н.И. Кареев работал в Москве преподавателем истории 3-й мужской гимназии и женской классической гимназии С.Н. Фишер. Четырех лет преподавания ему с лихвой хватило, чтобы убедиться в том, что «с одною университетскою ученостью, особенно в младших классах, далеко не уедешь» [1, с. 2].

Откровенно признавался Николай Иванович в том, что университет не дал ему того, с чем приходилось иметь дело преподавателю средней школы. Специальной учебной и методической литературы в 70-х годах было крайне мало, поэтому Карееву волей-неволей пришлось заниматься вопросами школьного преподавания. Но опыта, наработанного путем проб и ошибок, было так мало, что, когда Общество гувернанток предложило Карееву прочитать у них годичный курс

лекций о преподавании истории, то он отказался. Материала по методике истории он смог набрать лишь на десяток часовых лекций.

В 1879–1884 гг. известный историк преподавал в Варшавском и Петербургском университетах, но его всегда волновала крайне низкая историческая подготовка студентов, полученная ими в гимназиях. Кареевым были написаны многочисленные рефераты и статьи по различным аспектам образования в целом и обучения истории в частности [2].

Весной 1915 г. в стране вступил в силу закон, по которому право преподавать в гимназиях и реальных училищах предоставлялось лишь тому, кто сдаст экзамены по педагогике и методике преподавания конкретных предметов. Николая Ивановича пригласили принять экзамен по методике истории, проводимый государственной экзаменационной комиссией при Петроградском университете. Это был своего рода экспромт, так как отсутствовала какая-либо программа экзамена.

Кареев лишь беседовал с экзаменуемым, выяснял, как они представляют себе преподавание истории, насколько обширно их знакомство с методической и учебной литературой.

По результатам экзамена-собеседования Кареев составил авторскую программу теоретического курса по методике истории для студентов историко-филологического факультета, который должен был «облегчить студентам их подготовку к учительству в средней школе» [1, с. 13].

Школьному преподаванию истории посвятил Кареев и часть своих лекций по общей теории истории. В них прежде всего были раскрыты вопросы общего образования.

«Не секрет, – отмечал Николай Иванович, – что школа в определенные исторические периоды становилась под влиянием государства орудием общественной борьбы. Через школу го-

сударство старалось перевоспитать общество в желательном для него направлении, не считаясь с желаниями *«управляемых и пасомых»* и глубоко вмешиваясь в образовательный процесс. Государство же должно ставить лишь общие задачи, предоставляя подробности осуществления этих задач специалистам» [1, с. 18].

Главная цель общего образования по Карееву – не только и не столько духовное развитие и воспитание учащихся в интересах общества, «для тех или иных общественных целей», сколько *«духовное развитие самого индивидуума <...> и сообщение ему знаний и умений, которые облегчат его жизнь...»* [1, с. 18].

Школа в состоянии осуществлять индивидуализированное обучение при некоторых условиях.

Во-первых, считал Кареев, *«школа должна отказаться от роли сита, просеивающего только тонкую муку и задерживающего грубые отруби...»*, стать питомником, в котором хозяин заботится о проращении каждого семени в дерево [1, с. 30-31].

Поэтому должен быть установлен известный минимум требований, доступный для учеников средних способностей и среднего прилежания. Этот минимум приобщал бы учащихся к пониманию основных явлений природы и жизни человека, насколько это доступно тому или иному возрасту учащихся. Отстающие могли бы временами догонять общий уровень приватными внеклассными занятиями.

Во-вторых, школьная программа должна оставлять ученикам *достаточно времени на самообразование*.

Самообразование – это область свободного выбора, в которой проявляются индивидуальные запросы и познавательные потребности учащихся.

Школа, по мнению Н.И. Кареева, должна давать многостороннее образование для формирования развитой личности и способной к дальнейшему развитию. Особенно подчеркивал он гуманитарную составляющую школьного образования, а в ней – роль истории. В то же время он предостерегал от негативной практики, когда отечественная история изучается с восхвалением и прославлением, и на этом пытаются учителя воспитать любовь к Отечеству.

«Искусственное насаждение патриотизма путем преподавания <...> способно только исказить это чувство», а «желание служить отечеству может быть лишь результатом изучения его прошлых судеб...», – писал Кареев [1, с. 40-41].

Цель школьного преподавания истории Николай Иванович раскрыл, исходя из понятия

общего образования, а не практической пригодности исторических знаний. «Обучать истории людей на втором десятке лет их жизни нужно не потому, что это потом когда-нибудь им пригодится и должно принести общественную пользу, а потому, что нельзя оставлять детей в этом возрасте без всякого исторического образования, держать их в историческом невежестве...» [1, с. 64-65]. (Цель образования – в самом развитии личности, в смысле обогащения знаниями, уяснения понимания, совершенствования умений.)

Исходя из понимания ценности исторического знания самого по себе и его важности как одного из элементов общего образования, Н.И. Кареевым был раскрыт вопрос о содержании школьного курса истории. Оно не должно быть односторонне-прагматическим или односторонне-культурным, «не должно быть и механическим соединением истории государства, народного хозяйства, религии, литературы и так далее, и как бы культурной энциклопедией, но должна в центре своего внимания постоянно держать <...> национальные и политические коллективы (народы, государства) с их социальным строем и духовною физиономией» [1, с. 110].

Кареев считал правильным раздельное преподавание курсов отечественной и всеобщей истории, каждый из которых имеет свои особые задачи, но оба тесно взаимосвязаны между собой.

Касаясь проблемы легкости-трудности в процессе изучения истории, Кареев выделил простоту и сложность не только содержания материала, но и изложения. Изложение, как отмечал автор, «может быть либо более художественно-выразительным, конкретно-образным и красочным, либо более научно-объяснительным, абстрактно-схематичным и идейным» [1, с. 131]. На первых ступенях историческое образование должно иметь более литературный, нежели научный характер, и лишь со временем способ преподавания должен проникаться духом истории-науки.

«Педагогическое дело, – писал Кареев, – должно быть одинаково далеко как от того, что криминалисты называют «покушением с негодными средствами», так и от стремления к недостижимым целям» [1, с. 140].

А какое знание достижимо и желательно в качестве результата обучения истории?

Кареев разделил такое достижимое знание на две части:

1) усвоение учащимися известного количества отдельных фактов (прагматических и культурных).

2) усвоение учащимися известных исторических процессов (каузальных и эволюционных),

складывающихся в общий всемирно-исторический процесс. Эти части фактического и теоретического знания выступают как единое целое. Оно реально вырисовывается лишь к завершению изучения конкретного курса истории.

Учитель должен оставлять достаточно времени для повторения пройденного, для освежения в памяти фактического материала и для объединения его частей в единое целое.

«Репетиции в конце года предпочтительнее экзаменов именно потому, что предоставляют преподавателю возможность подводить учеников к пониманию всего хода событий, всей культурной эволюции в целом изученного периода» [1, с. 151].

Особым предметом размышлений Н.И. Кареева стала проблема определения методов преподавания.

Кареев подчеркивал, что в большинстве написанных методических пособий для учителей, во-первых, определение метода расплывчато и сбивчиво, во-вторых, перечислена целая **«окрошка методов»**, то есть смесь методов с методическими приёмами [1, с. 178]. (Например, в «Методике истории Л.П. Кругликова-Гречаного, который в свою очередь взял их из немецкой методики Г. Розенбурга).

По Карееву, методы обучения – это приёмы передачи ученикам содержания исторического курса: «здесь на первом плане вопрос о том, как вести преподавание...» [1, с. 182]. Но он считал, что **готовой рецептуры методов нет**, все премудрости преподавания познает учитель лишь на собственной практике.

Необходимым условием успешного преподавания должно быть не только составление общего плана курса для каждого класса, но и записи изменений, дополнений, отступлений от плана, что облегчит в дальнейшем работу учителя.

Кареев был убежден, что «никакой рецептуры касательно ведения урока быть не может, <...> тут преподавательская индивидуальность вступает в свои права, лишь бы только не делалось при этом заведомых дидактических ошибок» [1, с. 191]. Однако им названы некоторые рекомендации учителям, начиная с приготовления урока и заканчивая историческим кабинетом.

«Способы сообщения учащимся исторических знаний должны быть разнообразными, ибо всякая монотонность приедается, наскучает».

«Преподаватель должен <...> вдоль и поперек знать принятый им для классного употребления учебник, его сильные и слабые стороны...».

«Необходимо, чтобы преподаватель заранее устанавливал план урока относительно распределения времени между «объяснением» и «спрашиванием» учащихся, относительно формы объяснения (сплошного рассказа, беседы с учениками, чтения какого-либо отрывка и тому подобного) и цели предстоящего спрашиван <...> и чтобы по всему тому, о чем должна идти речь, наведены были точные справки <...> и был подобран иллюстрационный материал (карты, картины, рисунки)» [1, с. 191].

Опыт методики истории, изложенный в различных трудах историков-методистов, Кареев рекомендовал молодым учителям только принять к сведению, так как те приёмы, о которых они писали, возможно, удавались только им, и не работают у другого учителя. Сам он приводил собственный опыт – рассказ учителя по теме опроса в начале урока перед спрашиванием, когда внимание учащихся менее утомлено. Но те учителя, кто последовал его примеру, позже жаловались, что «у них это дело как-то не выходило».

В отношении опроса Кареев предостерегал от превращения его в **«перманентный экзамен»**, ибо «основной смысл спрашивания не в проверке знаний, а в особом приеме обучения <...> в беседе учителя с учениками, имеющей своею целью сообщение ученикам, нахождение вместе с ними, лучшее для них уяснение и закрепление в их памяти фактических и идейных знаний» [1, с. 195].

Касался Н.И. Кареев и внеклассной работы по истории: исторического чтения, сочинений на исторические темы, написания рефератов, составления учениками исторических альбомов и коллекций, изготовления разных моделей, устройства спектаклей и живых картин с историческим содержанием, экскурсий и так далее. Пусть с ними знакомятся историки-педагоги, считал он, «лишь бы только забавы не вытесняли собою серьёзных занятий и не выдавались за научную работу» [1, с. 196].

В отношении учебников истории Николай Иванович признавался, что не очень осведомлен об их многообразии, но ясно представляет себе, каким учебник должен быть. Отчасти Кареев не вдавался в анализ учебников истории потому, что сам написал учебные книги по истории средних веков и новой истории и считал неэтичным критику других, чтобы она не была воспринята как элемент конкуренции.

Учебник истории должен, по его мнению, содержать наиболее важные факты, предназначенные для усвоения учащимися. Они не должны излагаться так занимательно, как в обычной книге

для чтения: в ней уместны анекдоты, изречения, подробности описания внешности исторических деятелей, а учебник должен быть от всего этого избавлен. В то же время учебник не может превращаться в книжку с картинками, изобилующую иллюстрациями (даже если при этом будет лучше продаваться).

«...Анекдоты и случайные картинки в тексте учебников <...> – такие дешёвые средства сделать их занимательными, что скорее ими достигается знание не существа, а аксессуаров», – писал Кареев [1, с. 200].

Девиз к написанию учебников «позанимательнее и полегче» отвергался известным историком категорически, и провозглашалось **научное преподавание истории с соответствующей терминологией, хронологией и персонами**.

Популяризация исторических знаний – задача для занимательных книг, брошюр, статей, в которых учитель истории тоже должен хорошо ориентироваться.

Для дополнительного чтения по истории Кареев рекомендовал книги для чтения по отдельным историческим курсам. Их историк называл хрестоматиями и считал, что они должны включать отрывки из исторических источников, выдержки из исторических сочинений, очерки, посвящённые отдельным событиям, чертам быта, историческим деятелям, заслуживающим особого внимания. Систематическое использование хрестоматий, по убеждению Кареева, значительно бы подняло знание и понимание истории учащихся [1, с. 213-215].

Необходимыми пособиями при преподавании истории Н.И. Кареев назвал географические атласы, стенные карты, схематические рисунки,

исторические иллюстрации. Учитель, по его мнению, должен иметь под рукой максимальный набор такой наглядности.

В школах предлагал Кареев устраивать особые исторические кабинеты, где «были бы сосредоточены стенные историко-географические карты и картины, атласы, альбомы, коллекции картографического и иконографического содержания, между прочим, коллекции диапозитивов для волшебного фонаря или эпидиаскопа, модели, копии из картона, глины, гипса, в изготовлении которых могли бы участвовать и сами ученики...» [1, с. 219].

Особенно ценными могли бы быть такие кабинеты в «провинциальных захолустьях», где нет своих музеев, а библиотеки бедны необходимой для учащихся литературой. И кабинеты не должны быть под ключом, должны быть доступны ученикам, которые хотели бы познакомиться по-основательнее с тем, что их особенно заинтересовало. Организация и оформление кабинетов истории, по мнению Н.И. Кареева, – результат инициативы и энергии преподавателей истории.

Историко-методические разработки Н.И. Кареева преследовали по существу одну цель – помочь думающему, читающему, заинтересованному в результатах своей деятельности учителю истории профессионально грамотно вести преподавание.

Современный педагог найдет в идеях выдающегося историка подтверждение и закономерности индивидуализации обучения, ориентирования дидактики на личность ребёнка и разнообразия приёмов и методов, источников и средств обучения для тщательной подготовки к уроку и почерпнет многое другое, что позволит его профессионализму обрести новые формы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кареев Н. О школьном преподавании истории. – Петроград, 1917. – 300 с.
2. Заметки о преподавании истории. – Русская школа, 1899; О желательной постановке курса средневековой истории. – Русская школа, 1900; Несколько слов об учебнике истории. – Русская школа, 1901 и другие.

Summary

KAREEV'S PEDAGOGICAL VIEWS: ACTUAL MEANINGS (THE VIEW THROUGH THE CENTURY)

O.V. Morova

Moscow State Regional Institute of Humanities

Abstract. The article deals with pedagogical views of the famous historian Kareev N.I. General approaches (aspects) in modern Education of History is based on Kareev's methodological developments.

Key words: teaching of History; purposes of general Education; methods; training facilities; the study of History.

ОТРАЖЕНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИДЕЙ Л.Н.ТОЛСТОГО В ПРАКТИКЕ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Носкова Н.В.

Московский государственный областной гуманитарный институт

Аннотация. Педагогическая система Л.Н. Толстого носила и продолжает носить ярко выраженный инновационный характер. Инновации здесь охватывают не только методологию, но и методику преподавания конкретных учебных предметов. В этой связи педагогические размышления Л.Н. Толстого представляют особенный интерес. Многие современные инновационные модели образования являются переоткрытием тех решений, которые давал уже Л.Н. Толстой.

Ключевые слова: образование; воспитание; народность; нравственность; педагогическое наследие.

Роль образования на современном этапе развития России возрастает при решении задач перехода к демократическому и правовому государству, рыночной экономике, преодоления отставания страны от мировых тенденций экономического и общественного развития. Во всем цивилизованном мире образование рассматривается как ключевой фактор стабильности и развития общества.

Переживаемый нашим обществом кризис затронул сферу образования, что с наибольшей отчетливостью проявилось в падении общественной ценности образования и тесно связанным с этим падением престижа учительского труда, и, как следствием, деформацией учебного процесса.

Современные процессы в обществе, изменение социокультурных приоритетов вызвало необходимость обновления парадигмы образования и объективно обусловило особую значимость инноваций в педагогической сфере. Инновации в образовании – естественное и необходимое условие его развития в соответствии с постоянно меняющимися потребностями людей и сочетающиеся в себе самые прогрессивные технологии и стереотипные элементы, которые доказали свою эффективность в процессе педагогической деятельности.

И в этом отношении представляет огромный интерес педагогическая система Л.Н. Толстого, которая носила и продолжает носить ярко выраженный инновационный характер. Инновации здесь охватывают не только методологию, но и методику преподавания конкретных учебных предметов (русский язык и литература, география, математика и другие). В этой связи педагогические размышления Л.Н. Толстого представляют особенный интерес. Многие современные

инновационные модели образования являются переоткрытием тех решений, которые давал уже Л.Н. Толстой.

Это касается, в частности, идеи народности образования, обращенной к истокам народной культуры и опирающейся на ее национальное своеобразие и особенности менталитета русского народа. Как отмечает А.М. Саранов: «Гуманистические идеи Н.И. Пирогова и К.Д. Ушинского стали знаменем развернувшегося общественно-педагогического движения в 60-х годах XIX в., и послужили толчком для инновационных поисков в педагогической науке и практике конца XIX–начала XX в. Продолжателем их идей можно считать Л.Н. Толстого, который поставил задачу приоритетности народного образования для развития общества в целом» [4].

Его педагогика выросла из знания народного опыта, его жизни, народной педагогики. основополагающие принципы сводились, главным образом, к нравственной аргументации практической необходимости даваемых детям знаний, уважению к личности ребенка, организации обучения на учете возрастных и индивидуальных возможностей детей. Содержание обучения, методы должны определяться потребностями самого народа, обучение должно осуществляться на родном языке и строиться на народных обычаях, традициях, его истории, культуре, религии.

В условиях современной России, когда более 2 млн. детей не посещают школу, идея народности образования вновь становится инновационной. Эта идея приобретает новое звучание в современных экономических и политических условиях. Меняется сознание российского народа, происходит переоценка социальных приоритетов и ценностей. Государственное образование все

активнее начинает дополняться частным, коммерческим образованием. Является ли коммерческое образование народным?

Актуальными, как никогда, являются в настоящее время проблемы нравственного воспитания личности, над которыми часто размышлял Л.Н. Толстой. Нравственность и духовность базируются на опыте прошлого, традициях предков, соприкасается с настоящим, ориентируется на будущее поколение [3, с. 4]. В этой связи Л.Н. Толстого интересовала «пропорциональность» учебных дисциплин, их «доля» в школьном курсе. Наибольшее внимание, по мысли Толстого, следует уделять нравственной проблематике. Простое заучивание исторических, географических, физических и так далее фактов просто загружает память учеников, не ведет к развитию их интеллекта и нравственности.

Подтверждая эту мысль, Л.Н. Толстой писал, что в дисциплинах естественно-научного цикла учащиеся приобретают знания «о расстояниях, плотности, движениях на миллиарды верст от нас отстоящих звезд, о жизни микроскопических животных, о воображаемом происхождении организмов, <...> а не имеют ни малейшего понятия о том, как живут и жили их братья – люди, не только отделенные от них морями и тысячами миль и веками, но и люди, живущие сейчас с ними рядом, в соседнем государстве: чем питаются, как одеваются, что работают, как женятся, воспитывают детей, каковы их обычаи, привычки и, главное, верования» [5].

Все педагогическое творчество великого писателя и педагога пронизано идеей проблемности. По мысли Л.Н. Толстого, подлинное образование всегда проблемно как для педагога, так и для его учеников. Беспроblemное образование – это синоним формального, механического заучивания. Но педагог не должен находиться в положении человека, знающего окончательные ответы на все поставленные вопросы. Вопрос, заданный ученикам, по мнению Толстого, должен быть проблемным и для самого педагога. Такой подход является стимулом для дальнейшего развития современной теории проблемного образования.

Проблемное мышление формируется очень рано, и первый учитель здесь – та социальная среда, то человеческое окружение, куда ребенок попадает с момента появления на свет. И от того, какова степень проблемности данной микросоциальной среды, и зависит уровень развития мышления воспитуемого. Происходит стихийный процесс проблемного «научения». Мышление ребенка изначально носит проблемно-наивный ха-

рактер, и в школе нередко происходит не столько его дальнейшее развитие, сколько постепенное превращение наивно-проблемного в осознанно-формальное мышление. Вслед за Л.Н. Толстым А.М. Матюшкин пишет: «Поступив в школу, ребенок в некоторых случаях как бы разучивается думать. За него думает учитель» [2].

Актуальной для современной педагогики является концепция и опыт Л.Н. Толстого по формированию активности учеников Яснополянской школы. Толстой не сводил активность детей к совокупности знаний, умений и навыков. Он исходил из универсальности человеческой активности, когда развитие одной способности в ходе образования неразрывно связано с формированием других способностей.

Большое внимание уделял Л.Н. Толстой проблеме средств обучения и воспитания. Средства образования играют определяющую роль в формировании активности. Основу обучения образуют предметно-практические средства, затем идут средства наглядности, а технические и словесные средства являются производными от исходных. Такая субординация отвечает действительной логике становления человеческой активности. Ее ядро, сформированное практическими средствами обучения, получает свое развитие с помощью наглядных средств, а отличительная особенность подлинной наглядности состоит в ее теоретической осмысленности. Большую роль в формировании активности ребенка играют технические и словесные средства, но эта роль имеет свои границы. Нельзя, например, преувеличивать значение компьютеризации современного образования, как это нередко делается. Компьютерная грамотность окажется полезной только в том случае, если ребенок уже овладеет необходимой активностью, если же последняя не сформирована или притуплена в ходе образования, то компьютеризация учебного процесса окажется всего лишь внешней формой, не принесет пользы.

Современная школа остро нуждается в учителях, способных адекватно реагировать на изменение образовательной ситуации, специфику педагогических систем, новые условия профессиональной деятельности. В связи с переходом на новые образовательные стандарты вопрос о профессионализме учителя стоит наиболее остро. В центре любых инновационных процессов стоит фигура педагога, ведь от того, насколько личностно и нравственно развитыми выпускники будут покидать стены различных образовательных учреждений, зависит будущее России. Профессия педагога требует всесторонних знаний, душевной

безграничной щедрости, мудрой любви к детям. Учитывая возросший уровень знаний современных учащихся, их разнообразные интересы, педагог и сам должен всесторонне развиваться: не только в области своей специальности, но и в области политики, искусства, общей культуры, должен быть для своих воспитанников высоким примером нравственности, носителем человеческих достоинств и ценностей. В педагогическом наследии Л.Н. Толстого учитель занимает особое место. Л.Н. Толстой писал, что творчество учителя – деятельность тихая, невидная, подземная, но неудержимая, вечная, несомненная и безнаградная.

В своей статье «Общие замечания для учителя» он рассматривал педагогическую деятельность учителя как очень ответственное дело и рассуждал о том, что следует понимать под этим емким понятием «учитель»: «Если учитель имеет только любовь к делу, он будет хороший учитель. Если учитель имеет только любовь к ученику, как отец, мать, он будет лучше того учителя, который прочел все книги, но не имеет любви ни к делу, ни к ученикам. Если учитель соединяет в себе любовь к делу и к ученикам, он – совершенный учитель» [5, с. 292].

Л.Н. Толстой был глубоко убежден в том, что учитель должен постоянно работать над собой, заниматься самообразованием. Истинный учитель, обучая и развивая детей, чувствует потребность учиться самому.

Особое внимание обращал великий педагог и на подготовку учителя к каждому уроку. Он требовал такой подготовки к уроку, чтобы каждый урок чувствовался ученику шагом вперед в учении. Л.Н. Толстой подчеркивал, что «чем больше будет учитель сам учиться, обдумывать каждый урок и соразмерять с силами ученика, чем больше вызывать на ответы и вопросы, тем легче будет учиться ученикам» [5, с. 271].

Важным условием, обеспечивающим успешную работу школы по обучению детей, Л.Н. Толстой считал образовательно-профессиональную подготовку учителя. Он разработал целую программу подготовки народных учителей через педагогические курсы. Дальнейшую подготовку выпускники курсов должны были получить в учительской семинарии и стать народными учителями. При этом Л.Н. Толстой полагал, что в народных школах обучать детей крестьян должны учителя, вышедшие из народа, потому что именно они лучше других знают его традиции, обычаи, устои и легче адаптируются к тем условиям, в которых им придется работать. «Помимо учительских качеств, народ смотрит на то, чтобы учитель

был человеком, близким к мужику, умеющим понимать его жизнь и говорить русским языком» [6, с. 266].

Одним из важных условий своего профессионального роста для каждого учителя Л.Н. Толстой считал обмен опытом работы с другими коллегами. Анализируя опыт работы учителей Яснополянской школы, Л.Н. Толстой указывал на то, что «учителя не считали наилучшею ту методу, которую знали, а старались сблизиться с другими учителями, чтобы узнать их приемы, испытывали новые приемы и, главное, постоянно учились сами» [6, с. 260].

В ряду требований, выдвигаемых Л.Н. Толстым к личности учителя, является любовь учителя к делу и ученикам. Причем это качество он ставит на одно из главных мест. Преданность и любовь к делу – необходимое условие успешности воспитания и обучения.

«Если учитель положит и все силы на свое дело, то все-таки он не только со многими учениками, но и с одним учеником будет постоянно чувствовать, что он далеко не исполняет того, что нужно. Для того чтобы, несмотря на это всегдашнее недовольство собой, иметь сознание приносимой пользы, нужно иметь одно качество. Это же качество восполняет и всякое искусство учительское и всякое приготовление, ибо с этим качеством учитель приобретает недостающее знание. Если учитель во время трехчасового урока не чувствует ни минуты скуки, – он имеет это качество. Качество это есть любовь» [5, с. 63].

Л.Н. Толстой утверждал: «Хочешь наукой воспитать ученика, люби свою науку и знай ее, и ученики полюбят и тебя, и науку, и ты воспитаешь их; но ежели ты сам не любишь ее, то сколько бы ты не заставлял учить, наука не произведет воспитательного влияния» [6, с. 64].

Л.Н. Толстой предъявлял высокие требования к нравственным качествам учителя и был глубоко убежден, что нравственность учителя проявляется, прежде всего, в его религиозности. Он заявлял, что в процессе учения у детей должно быть сформировано мировоззрение, и оно во многом определяется духовно-нравственной основой самого воспитателя. Учитель, по мнению Л.Н. Толстого, не должен страдать такими пороками, как лицемерие, ханжество, обман, он должен быть способен как творческая натура на поиск наиболее эффективных путей обучения и воспитания, глубокого изучения личности каждого ребенка, постоянно стремиться к самосовершенствованию и развитию своих духовно-нравственных качеств.

Таким образом, можно говорить о многообразии и о многогранности направлений разработки проблем педагогического наследия Л.Н. Толстого в новых современных условиях.

Великая заслуга Л.Н. Толстого заключается в том, что он один из первых в отечественной педагогике выступил против дегуманизированных систем воспитания. Великий русский педагог, мыслитель, писатель очень чутко уловил опасность

такого воспитания. Чрезмерный рационализм, эмпиризм и коллективизм ведут к механизации самого человека, превращая его, в конечном итоге, в винтик или же в компьютерную схему.

И с полным основанием можно говорить, что вся педагогическая система Л.Н. Толстого носила и продолжает носить ярко выраженный инновационный характер, и его методология представляет в настоящее время особый интерес.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вейкшан, В.А. Л.Н. Толстой о воспитании и обучении /В.А.Вейкшан. – М., 1953.
2. Матюшкин, А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении /А.М.Матюшкин. – М., 1972.
3. Носкова, Н.В. Русская народная школа в педагогическом наследии Л.Н. Толстого и С.А. Рачинского: автореф. дисс. ...канд. пед. наук 13.00.01 – М., 2013. – 22 с.
4. Саранов, А.М. Инновационный процесс как фактор саморазвития современной школы: методология, теория, практика /А.М.Саранов. – Волгоград, 2000.
5. Толстой, Л.Н. Педагогические сочинения / Л.Н.Толстой. – М.: Просвещение, 1989.
6. Толстой Л.Н. Полн. собр. соч. – Т. 13.

Summary

REFLECTION OF PEDAGOGICAL IDEAS OF LEO TOLSTOY IN PRACTICE OF MODERN EDUCATION

N. V. Noskova

Moscow State Regional Institute of Humanities

Abstract. L. N. Tolstoy's pedagogical system wore and wearing a distinct innovative character. Innovations here include not only the methodology but also the methods of teaching of specific subjects. In this context L.N. Tolstoy's pedagogical reflections are of particular interest. Many modern and innovative models of education are reopening of L.N. Tolstoy's decisions.

Key words: education; upbringing; nationality; morality; pedagogical heritage.

ГУМАНИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ НАРОДНОЙ ШКОЛЫ К.Д. УШИНСКОГО

Шаталов А.А.

Московский государственный областной гуманитарный институт

Аннотация. Статья посвящена исследованию концептуальных идей и положений К.Д. Ушинского о народной школе и национальном воспитании. Раскрывается роль учителя в просвещении народа.

Ключевые слова: народная школа; воспитание; обучение; учитель; историческая жизнь; родной язык; христианство.

Педагогические идеи К.Д. Ушинского проникнуты чувствами гуманизма и нравственности, глубоким уважением к личности ребенка, его природной неповторимости и индивидуальности. Глубоко изучив системы образования в ряде европейских стран, он пришел к выводу, что они имеют коренное отличие, «свою особую цель и свои особые средства к достижению этой цели». Он был убежден, что заимствование в деле воспитания одного народа у другого «выведет непременно на ложную дорогу» и вместе с тем выступал против замкнутости и ограниченности. В то время особенно сильное отрицательное влияние на отечественную школу оказывала немецкая педагогика, против которой выступали К.Д. Ушинский и Л.Н. Толстой. В своей статье «О народности в общественном воспитании» Ушинский писал, что «как бы ни прельстились мы немецкой системой, как бы не овладела она нашим мышлением, мы никогда не перенесем ее в наш характер и в нашу жизнь. Наша славянская непоследовательность, основания которой иногда чрезвычайно глубоки, спасет нас. Но зачем же годы учения пропадут даром? Зачем сотня слабых натур из тысячи делается жертвой чуждой нам системы, которая не принесла нам никакой пользы?» [2, с. 241].

К.Д. Ушинский последовательно отстаивал интересы простого народа в области образования. Учитывая то, что подавляющая часть населения России была лишена возможности обучаться в школе, он выступал за открытие широкой сети народных школ, общедоступность образования для всех.

Было немало противников, которые всячески пытались обосновать уловки, что будто бы простому народу, крестьянам школа не нужна, их не нужно образовывать. Привилегированные сословия были заинтересованы в безграмотности кре-

стьян, их темнота и забитость служили источником обмана и эксплуатации.

К.Д. Ушинский наметил широкую программу реформы системы образования, не оставив без внимания ни одно из звеньев школьной системы. Центральным звеном преобразований считал народную школу как прочную основу всей системы просвещения. Именно воспитанию принадлежит особая роль в развитии природных черт характера человека, оно должно просветить сознание человека, чтобы перед его глазами лежала «ясная дорога добра». При всем различии людей, есть «только одна общая прирожденная склонность» на которую может рассчитывать воспитание – это то, что мы называем народностью», – писал Ушинский.

«Воспитание, созданное самим народом и основанное на народных началах, имеет эту воспитательную силу, которой нет в самых лучших системах, основанных на абстрактных идеях или заимствованных у другого народа» [2, с. 253].

Идея народности воспитания проникнута глубоким чувством любви к своему народу, его истории, языку и культуре. В этом единственном источнике исторической жизни народа, в народности каждый человек может черпать силы для своей общественной деятельности. И воспитание, если оно не хочет быть бессильным, «должно быть народным».

Под народностью К.Д. Ушинский понимал стремление народа сохранить свое национальное Я и способствовать его поступательному развитию во всех областях общественной жизни.

«Народ без народности – тело без души, которому остается только подвергнуться закону разложения и уничтожиться в других телах, сохранивших свою самобытность» [2, с. 253].

Все его помыслы и стремления были направлены на создание условий для образования и воспитания детей, которые должны поддерживаться и высшими слоями общества, материальной и интеллектуальной помощью, но не принуждением и запрещением или иными мерами, которые были прежде в таком ходу. Если мы хотя поднять уровень народного образования, то мы отбросим всякое самолюбие, будем заботиться о том, чтобы народная школа, создаваемая народом, развивалась беспрепятственно.

Ученица К.Д. Ушинского Е.В. Водовозова писала, что «он всегда и всюду являлся лишь страстным поклонником и пропагандистом просвещения вообще и распространения его среди простого народа в особенности, а также проводником широкого образования женщин» [1, с. 536].

Идея народности воспитания Ушинского содержит комплекс нравственных, гуманистических признаков, направленных на предоставление народу свободы в получении образования, обеспечив при этом доступность всех детей к образованию через широко развернутую сеть школ в порядке обязательного обучения. Воспитание должно быть проникнуто целью формирования высокоморального человека, человека патриота, для которого труд является делом чести и счастья.

Им была глубоко исследована проблема женского образования не только в России, но и в ряде европейских стран. В своей статье «Педагогическая поездка в Швейцарию» он подверг резкой критике немецкую систему образования женщин, которая закрыла для них свои университеты и ученые собрания. От женщины были закрыты и книги, которые написаны по большей части языком, который трудно понимается без должного школьного преподавания. Немцы даже неохотно пустили женщину в учительницы. Ушинский критикует сложившуюся немецкую практику, построенную на бессмысленной основе, на грубом себялюбии мужчин, на эгоистическом понимании «истинного достоинства женщин».

Нет ли тут расчета на то, чтоб отдать во власть мужчины несформировавшееся существо с той целью, чтобы всякий муж сделал из него то, что ему нужно! Он отмечал, что такое обращение с женщиной, как с вещью, противоречит и чуждо христианству. «Для христианства мужчина и женщина – личности равноправные, равно самостоятельные и равно ответственные, которых только брак вводит в равноправные между собой отношения» [3, с. 231].

В воспитании личности Ушинский особое значение придавал родному языку как сокровищнице народа.

Родной язык всегда занимал определяющее место в жизни поколений, он учил народ даже тогда, когда не было книг и школ. «Отнимите у народа все, и он все может воротить, но отнимите язык, и он никогда более уже не создаст его; новую родину даже может создать народ, но язык никогда: вымер язык в устах народа – вымер и народ» [3, с. 110].

Сменяются поколения, но каждое из них оставляет в языке наследие потомкам результаты своей жизни.

Весь свой след духовной жизни народ бережно сохраняет в родном слове, один уже язык его может показать, как ниже стоит всякая личность, как бы ни была она богато одарена от природы «перед великим народным организмом». Не нужно быть «большим философом» чтобы убедиться в том, «что язык народа есть цельное органическое его создание, вырастающее во всех своих народных особенностях из какого-то одного, таинственного, где-то в глубине народного духа запрятого зерна» [3, с. 109].

Идею народности воспитания Ушинский раскрывает на основе идеала, представленного нам христианством. Как глубоко верующий христианин он отмечал, что «есть только один идеал совершенства, перед которым преклоняются все народности, – это идеал, представляемый нам христианством. Все, чем человек, как человек, может и должен быть, выражено вполне в божественном учении и в основу всего вкоренить вечные истины христианства» [2, с. 254].

Оно указывает высшую цель всякому воспитанию, является источником света и всякой истины для каждого христианского народа, это «неугасимый светоч», который освещает каждому человеку и народам путь в пустыне. За ним должно стремиться развитие всякой народности, всякое воспитание. Всякое европейское общественное воспитание, если оно захочет быть народным, должно быть, прежде всего, христианским. От соединения, а не от смешения народности с христианством выигрывает и та, и другая.

Изучая зарубежный педагогический опыт учебных заведений, Ушинский пришел к выводу, что всякое заимствование и внедрение в практику воспитания чуждых для народа иноземных систем и опыта без критической переработки в соответствии с духом народности – недопустимо. При этом подчеркивал, что «передается мысль, выведенная из опыта, а не самый опыт» [2, с. 163].

Выступая против механического переноса иноземных систем и опыта на русскую почву, Ушинский в то же время считал необходимым глубокое изучение образовательных и воспитательных систем других народов и строить свою, которая бы в максимальной степени отвечала национальному духу и характеру, истории и традициям своего народа.

«Ни в коем случае не можем мы переделать всю сферу нашей жизни так, чтобы сквозь нее не прерывалась наша национальность и та народная атмосфера, среди которой мы живем. Следовательно, заменяя для ребенка родной язык чуждым и оставаясь жить среди России, мы, во всяком случае, предлагаем ему вместо истинного и богатого источника, источник скудный и поддельный» [3, с. 115].

Изучение родного языка в художественных произведениях, в творениях писателей, в живой народной речи «должно постоянно противодействовать чуждым элементам и претворять их в русский дух» [3, с. 121].

К.Д. Ушинский писал, что воспитание, созданное народом, имеет ту воспитательную силу, которой нет в самых лучших системах, основанных на абстрактных идеях или заимствованных у других народов.

«Как бы ни прельстились мы немецкой системой, как бы ни овладела она нашим мышлением, мы никогда не перенесем ее в наш характер и в нашу жизнь. Наша славянская непоследовательность, основания которой иногда чрезвычайно глубоки, спасет нас. Но зачем же годы учения пропадут даром? Зачем сотня слабых натур из тысячи сделается жертвой чуждой нам системы, которая не принесла нам никакой пользы? Пусть Германия, как знает, сама разделяется с своей хитро обдуманной педагогикой, если она уже отслужила ей свою службу: нам не нужны ни ее болезни, ни ее лекарства» [2, с. 241].

«Народный идеал человека в разные периоды развития народа всегда хорошо относительно этого века. И в основании особенной идеи воспитания у каждого народа лежит особенная идея о человеке по понятиям народа», – отмечал К.Д. Ушинский.

И этот идеал народа соответствует его характеру, определяется условиями его жизни, развивается вместе с его развитием. Он подчеркивал, что как нельзя жить по образцу другого народа, так и нельзя воспитываться по чужой системе, как ни была она хорошо обдумана.

Каждый народ должен питать свои собственные силы, иметь свою непохожую ни на какую другую систему.

Воспитание, построенное на народных традициях, формирует у ребенка чувство патриотизма и нравственности, любовь к своему народу, его традициям, истории и языку. Влияние нравственное составляет главную задачу воспитания. В работе «О нравственном элементе в русском воспитании» Ушинский исследовал проблему нравственного воспитания личности.

На жизни простого народа он показывает, что в наших деревнях отдаленных от остального мира, в которых нет преднамеренного воспитания, тем не менее, люди воспитываются самой жизнью, из которой они черпают необходимые «разнообразные влияния». Человек, сформировавшийся в такой среде, обязан, прежде всего, европейской славянской природе, и древнему христианству.

«Вы не найдете там никаких следов европейской цивилизации, но тем не менее заметите в характере местных жителей много природного, славянского ума и добродушия, и глубокие следы христианства, которые, может быть, тем глубже, чем добрее» [3, с. 32].

Ушинский обосновал сущность патриархальной нравственности, при этом отметил, что по мере проникновения образования в низкие слои народа происходит печальное явление – цивилизация начинает оказывать разрушительное воздействие на нее, если она не несет с собой общечеловеческой нравственности.

Нравственность и свобода – это два таких явления, которые не могут существовать одно без другого, потому что «нравственно только то действие, которое проистекает из моего свободного решения, и все, что делается не свободно, под влиянием ли чужой воли, под влиянием ли страха, то, по крайней мере, не нравственное действие. Поскольку Вы даете право человеку, постольку Вы имеете право требовать от него нравственности. Существо бесправное может быть добрым или злым, но нравственным быть не может» [3, с. 48].

Церкви и школе принадлежит ответственная роль в формировании той нравственной ауры, которая способна вывести народ из патриархального быта.

К.Д. Ушинский разработал программу подготовки учителей для народной школы. Этому он придавал особое значение, потому что от личности учителя во многом зависит уровень и качество обучения и воспитания детей. При этом Ушинский отмечал, что чем ниже уровень нравственного развития общества, тем более требуется усилий учителя и школы в нравственном воспитании детей.

Программы преподавания, всякие методы воспитания, как бы хорошо они не были разработаны, они никогда не будут иметь силы и влияния на нравственное развитие ребенка, если они не перешли в убеждения воспитателя. Воспитатель никогда не может быть слепым исполнителем инструкций и разного рода рецептов. Воспитание и обучение имеет свои объективные законы, знание которых необходимо для того, чтобы воспитатель мог сообразовывать свою деятельность с этими законами. Владея этими законами развития ребенка, педагог должен являться не автоматическим исполнителем разных педагогических правил и рецептов, а созидателем, творцом своего дела. Нет сомнения, что многое зависит от общего распорядка в заведении, но определяющее будет зависеть от личности воспитателя.

«Влияние личности воспитателя на молодую душу составляет ту воспитательную силу, которую нельзя заменить ни учебниками, ни моральными сентенциями, ни системой Наказаний и поощрений <...> Личность воспитателя значит все в деле воспитания» [2, с. 169].

К.Д. Ушинский писал, что преподаватель школы, который только в классах занимается своим делом, а в обществе, в литературе не встречает никакого участия к своему занятию, то он может потерять интерес к нему. Он должен проявлять значительный интерес и любовь к детям, чтобы в «одиночку» думать о них постоянно. Общество не имеет право требовать от кого бы то ни было такой любви, если оно само не проявляет заинтересованности и своего участия в деле воспитания.

«Новый воспитатель, может быть и с самыми лучшими намерениями принявшийся за свое дело, скоро замечает, что вне пределов класса никто им не занимается, и сам мало-помалу привыкает заниматься им только в классе, привыкает смотреть на вопросы учительской деятельности как на мелочи, которые не могут даже стать рядом с мелочами всякой другой службы, занимающими общество» [2, с. 170].

Он глубоко раскрыл ответственность общества за обучение и воспитание детей, считая это дело первостепенной важности.

Ушинский показал величие учительской профессии, имеющей неоценимую пользу для развития общества и его прогресса. Его комплексная

программа подготовки народного учителя определяла цель, содержание и методы обучения в учительских семинариях, которые следует открывать в небольших городах, даже в селах, чтобы жизнь будущего педагога не «подавала повода к соблазну».

Воспитание его должно проходить в закрытых учебных заведениях – учительских семинариях интернатного типа с постоянным проживанием семинаристов. Воспитанник служил примером для детей, жил жизнью простого народа, «даже суровой и бедной без всяких светских развлечений», честной, аккуратной и деятельной. Особое значение в плане подготовки будущего воспитателя должно иметь воспитание нравственных качеств и убеждений, проникнутых идеями христианства.

План подготовки народных учителей включал обширный перечень учебных предметов – теоретических и практических: педагогика, психология, методика первоначального обучения, география, история, естественные науки, письмо, чтение, черчение, пение, рисование. Значительное внимание в подготовке народного учителя уделялось педагогической практике, которой руководили опытные педагоги семинарии. При семинарии должна быть обширная практическая школа. В семинарию должны были поступать ученики после предварительного приготовления и по выбору.

Религиозное и нравственное воспитание должно быть главной задачей учительской семинарии. Само обучение должно приобрести «особенный», практический характер.

Все разнообразные сведения, получаемые воспитанниками в процессе обучения при строго христианском характере воспитания, дадут большое значение народному учителю в глазах крестьян и убедят их в пользе учения. «Такой народный учитель будет действительным звеном между образованным миром и темной массой народонаселения» – подчеркивал К.Д. Ушинский [3, с. 103].

Творческое аналитическое прочтение основополагающих педагогических идей К.Д. Ушинского будет способствовать более глубокому пониманию процессов, происходящих в связи с реформированием системы образования и в современных условиях.

ЛИТЕРАТУРА

1. Водовозова Е.В. На заре жизни. – М., 1964. – Т. 1.
2. Ушинский К.Д. Педагогические сочинения. – М.: Педагогика, 1988. – Т. 1.
3. Ушинский К.Д. Педагогические сочинения. – М.: Педагогика, 1988. – Т. 2.

Summary

**HUMANISTIC FOUNDATIONS OF PUBLIC SCHOOLS
KD USHINSKY**

A.A. Shatalov

Moscow State Regional Institute of Humanities

Abstract. The article considers the conceptual ideas and positions of K.D. Ushinskiy as for folk school and national education. The role of the teacher in the education of the people is also disclosed there.

Key words: public school; education; learning; teacher; historical life; mother tongue; Christianity.

РАЗДЕЛ 2. ПЕДАГОГИКА

УДК 371.3

ДИСТАНЦИОННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ДЛЯ ДЕТЕЙ С ОВЗ

Бизюк В.В.

Московский государственный областной гуманитарный институт.

Аннотация. В статье рассматриваются необходимые условия и возможности использования дистанционных образовательных технологий для детей, которые в силу особенностей своего развития и здоровья не могут посещать школу и нуждаются в обучении на дому.

Ключевые слова: дети-инвалиды; дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ); дистанционное образование; Интернет.

В наше время в России стоит остро вопрос, связанный с проблемами детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в современном обществе. Проблема детей с ОВЗ касается почти всех сторон нашего общества. К сожалению, число детей с ОВЗ ежегодно увеличивается. Это связано с множеством факторов: нехватка финансирования, плохая экология, высокий уровень заболеваемости родителей (особенно матерей), рост травматизма, детская заболеваемость, и так далее.

Дети с ОВЗ значительно ограничены в жизнедеятельности, социально дезадаптированы вследствие нарушения роста и развития, отсутствие способности к полному самообслуживанию, обучению и так далее. Это приводит к тому, что дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) сталкиваются с целым комплексом культурно-социальных проблем: нарушение связи с миром, недостаток контактов с взрослыми и сверстниками, ограниченный доступ к информационным ресурсам, недоступность общения с природой, культурными ценностями.

Кроме таких факторов как состояние здоровья и особенности психического развития, у этих детей проявляется неуверенность в себе, низкая самооценка, незнание путей достижения своих жизненных целей, что приводит к тому, что процесс интеграции в общество проходит очень сложно. Ограниченность в общении с основной массой своих сверстников не позволяет таким детям приобретать жизненно важные навыки. Лишь немно-

гие из них с уверенностью и оптимизмом строят планы на будущее, большинство же сомневаются, что их жизнь сложится успешно.

Ограниченность социальных возможностей инвалидов препятствует вхождению этой категории граждан в качестве полноценных участников гражданского общества, которое, «по умолчанию», представляет собой «общество здоровых». В последние годы для социальной интеграции людей с ограниченными возможностями здоровья все больше используются возможности глобальной сети Интернет.

Как правило, учебный процесс детей с ограниченными возможностями здоровья основан на интеграции очного и дистанционного обучения, вместе с этим к каждому ученику на дом приходит учитель-тьютор, помогающий справиться с возникшими проблемами или трудностями. Благодаря компьютерным технологиям ученик, кроме уроков, проводимых учителями согласно расписанию, может принять участие в самых различных мероприятиях дистанционно: в лабораторном эксперименте, конкурсах, олимпиадах, не покидая своей квартиры. Таким образом, дистанционные образовательные технологии позволяют ребенку с ограниченными возможностями здоровья быть активным участником жизни общества, расширять границы социальных возможностей.

В настоящее время дистанционное образование становится реальной возможностью учиться в индивидуальном режиме независимо от места и времени, получать образование по индивиду-

альной траектории, в соответствии с принципами открытого образования. Данная форма получения образования позволяет реализовать права человека на непрерывное образование и получение информации. Больше всех в этом нуждаются люди с ограниченными возможностями здоровья.

Особенно актуально использование дистанционных образовательных технологий для детей, которые в силу особенностей своего развития и здоровья не могут посещать школу и нуждаются в обучении на дому. Развитие дистанционного образования для детей с ОВЗ подразумевает подключение мест проживания детей с ОВЗ к глобальной сети Интернет. Также предусматривается обеспечение детей компьютерной техникой, программным обеспечением для организации дистанционного обучения, включая доставку и пусконаладочные работы по этим направлениям.

Основополагающей особенностью организации учебного процесса в дистанционной школе является гибкость моделирования индивидуального учебного плана, который разрабатывается на основе базисного учебного плана учреждения. При этом его вариативная часть позволяет учитывать интересы обучающихся, их потребности и возможности. Формирование индивидуального учебного плана осуществляется на основании психолого-медико-педагогических рекомендаций. Предполагается согласование с родителями индивидуального образовательного маршрута ребенка. Возможно изменение учебного плана как в сторону уменьшения количества недельных часов, так и в сторону их увеличения, что связано с особенностями развития обучающихся, характером протекания заболевания.

Успешность освоения учебного материала во многом зависит от четко спланированного индивидуального образовательного маршрута обучаемого. Поэтому при разработке индивидуального образовательного маршрута учащегося с ОВЗ нужно учитывать следующие обстоятельства.

Во-первых, обучение ребёнка с ОВЗ начинается только с согласия родителей (или законных представителей) при наличии рекомендаций психолого-медико-педагогической комиссии.

Во-вторых, обучение школьников с ОВЗ ведется по программам, соответствующим всем нормативно-правовым документам и нормам СанПиНа. Учебная нагрузка – это и виртуальные уроки, и традиционные, когда учитель приходит домой, а также посещение классных или школьных мероприятий. По новой системе обучения у таких детей нагрузка от 11 до 16 часов в неделю

(раньше на домашнем обучении было не больше 8–12 часов).

В-третьих, в некоторых случаях практическая реализация обучения детей с ОВЗ предполагает сочетание домашнего и дистанционного обучения. Такой способ на начальном этапе обучения дает возможность предотвратить возможные трудности учащихся по освоению ими новой информационно-образовательной среды, в которой осуществляется дистанционное обучение, и позволит постепенно приобрести навык эффективной деятельности в ней.

В-четвертых, детям-инвалидам и с ОВЗ для обучения выдают компьютер, графический планшет, цифровой микроскоп, колонки, клавиатуру, монитор, принтер, сканер и другое оборудование, которое необходимо для обучения на отдельных предметах.

Родителям нужно лишь указать, где будет рабочее место ребенка, чтобы специалисты установили оборудование. Оборудование передаётся в дом проживания ребенка, и родители несут ответственность за него. Все оборудование предоставляется бесплатно, также для ребёнка бесплатен доступ к сети Интернет и это не ложится на плечи семьи.

В-пятых, учебный процесс должен строиться с опорой на следующие правоустанавливающие нормативно-правовые акты, регламентирующие реализацию дистанционного обучения:

– Постановление Правительства Российской Федерации от 29 декабря 2009 года № 1112 «О предоставлении в 2010–2012 годах субсидий из федерального бюджета бюджетам субъектов Российской Федерации на организацию дистанционного образования детей-инвалидов»;

– Приказ Минобрнауки России «О реализации постановления Правительства Российской Федерации от 29 декабря 2009 года № 1112»;

– Приказ Минобрнауки России «Об утверждении распределения субсидий из федерального бюджета бюджетам субъектов Российской Федерации на организацию дистанционного образования детей-инвалидов на 2010 год»;

– Федеральный Закон о ратификации Конвенции о правах инвалидов от 25 апреля 2012 года.

Какие возможности дистанционного образования видятся для участников образовательного процесса?

Школе:

- персонализация обучения;
- интеграция всех видов образовательной деятельности учащихся: урочной, внеурочной, внешкольной, семейного образования;

- организация проектной и исследовательской деятельности;
- непрерывное профессиональное развитие педагогических кадров;
- компенсация дефицита квалифицированных педагогических кадров;
- максимальное удовлетворение растущих образовательных запросов семей, в том числе за счет реализации платных образовательных услуг (например, онлайн-репетиторство) и т. д.

Ученикам:

- персонализация образовательного процесса;
- возможность принимать участие в планировании, организации и управлении своей собственной образовательной деятельностью;
- доступность учебного материала в любое время;
- дистанционный урок строится с учетом индивидуальных особенностей каждого ученика;
- наряду с усвоением общеобразовательной программы, дети становятся уверенными пользователями ПК; они могут сами находить в сети Интернет интересующую их информацию и работать с ней;
- работа в дистанционной форме позволяет компенсировать социальную изолированность детей с ограниченными возможностями здоровья от общества, реализовать их образовательный потенциал и получить более качественное образование и т. д.

Учителям:

- возможность организации персонализированного образовательного процесса;
- использование в повседневной педагогической практике ИКТ и современных педагогических технологий: электронного обучения, дистанционных образовательных технологий, технологий смешанного и мобильного обучения;
- использование новых технических средств обучения, в том числе мобильных устройств, мобильных компьютерных классов;
- формирование профессиональной сетевой культуры и организация профессионального сотрудничества в сетевом сообществе педагогов;
- повышение эффективности педагогической деятельности и достижение новых образовательных результатов и так далее.

Родителям:

- своевременная и эффективная помощь детям по всем вопросам текущей учебной деятельности;
- эффективное участие родителей в формировании и своевременной коррекции образовательной траектории детей и профориентации;
- информационная безопасность;
- консультации профессиональных психологов, педагогов, социальных педагогов, других специалистов;
- информация по вопросам дальнейшего образования детей и т. д..

Использование дистанционных форм при организации обучения детей с ограниченными возможностями здоровья позволяет обеспечить ребенка качественным образованием вне зависимости от места обучения, предоставляет возможность общения со сверстниками, необходимую для социализации и адаптации в обществе.

Разработанные учебные курсы включают большой набор различных элементов: ресурсов, форумов, тестов, заданий, глоссариев, опросов, анкет, чатов, лекций, семинаров, wiki, баз данных. Обеспечена удобная возможность редактирования текстовых областей с помощью встроенного редактора.

Следует отметить, что в некоторых регионах России популярны нетрадиционные формы работы дистанционного обучения по такому направлению деятельности, как организация учебно-методической помощи обучающимся, учителям, родителям учащихся, это педагогические игры, вебинары, скайп-чаты в дистанционной форме (используются возможности регионального сайта). Такая форма обучения ориентирована на технологии Web 2.0. (<http://web2edu.ru/shared/default.aspx>). Для контакта с родителями и учениками используются также социальные сети, блоги, форумы, вики-технологии.

Естественно, для успешной реализации программ дистанционного обучения необходима готовность и учителя-предметника, который, как минимум, должен владеть, например, следующими технологиями:

- операционная система;
- среда Moodle;
- конструктор тестов;
- расширенные возможности MS Word;
- Цифровые Образовательные Ресурсы;
- GIMP-редактор растровых изображений;
- Интерактивная доска. Основы работы;
- файловые форматы PDF и DjVu как инструмент публикации и защиты документов.

В настоящее время с целью обеспечения во всех регионах России в рамках нацпроекта «Образование» создаются Центры дистанционного образования детей-инвалидов и детей с ОВЗ, ведётся подготовка педагогов, оснащаются рабочие места детей-инвалидов по месту их проживания специальным компьютерным, телекоммуникационным, учебным оборудованием и программным обеспечением для организации дистанционного обучения, а также обеспечивается ребятам доступ в Интернет. Уроки проходят в режиме он-лайн, когда педагог общается с ребёнком, а дети могут общаться между собой.

В настоящее время в Рунете имеется несколько специализированных Интернет-порталов дистанционного образования. Например, Центр образования «Технологии обучения» (<http://iclass.home-edu.ru>), Региональный Центр дистанционного образования детей-инвалидов Московской области (<http://www.vacad.ru>), Региональный ресурсный Центр дистанционного обучения (<http://www.sdonso.sinor.ru>), «Дверь в мир» (<http://doorinworld.ru>), Региональная Общественная Организация Инвалидов с Детства (<http://www.rooid.ru>) и др.

Все информационные порталы для дистанционного образования имеют открытую и закрытую часть информационного ресурса.

Открытая часть информационного ресурса практически ограничена и содержит следующую информацию:

- *список категорий* ресурсов;
- *информационная справка о Центре образования;*
- *учредительные документы* и документы финансово-хозяйственной деятельности;
- *ссылки на информационно-образовательные ресурсы;*
- *отчеты* и другое.

Закрытая часть информационного ресурса предназначена для обеспечения взаимодействия участников учебно-воспитательного процесса.

Для доступа к закрытой части информационного ресурса всем работникам школы, ученикам и родителям (в зависимости от прав пользователя) должны быть созданы индивидуальные логины и пароли.

Закрытая часть информационного ресурса содержит доступ к следующим разделам:

- *категории ресурсов* (учебные ресурсы, основная и старшая школа, учительская, дистанционная школа РФ, региональные учебные курсы и тому подобное);
- *расписание занятий;*
- *успеваемость обучающихся;*
- *новости учебного года;*

- *полезные ссылки;*
- *заявки на курсы* и другое.

Существующие в настоящее время специализированные Интернет-порталы имеют достаточно широкие технические возможности для организации дистанционного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья. И здесь основным препятствием успешного обучения детей данной категории становится чисто методическая сторона учебно-воспитательного процесса.

Так, например, портал Московского городского психолого-педагогического университета организует «Лекторий для родителей, школьников и студентов с ОВЗ». Слушатели узнают, каких ошибок стоит избегать в воспитании ребят с ОВЗ, чтобы стать для них другом и авторитетом.

Региональный Центр дистанционного образования детей-инвалидов Московской области (<http://www.vacad.ru>) также имеет открытую и закрытую часть информационного ресурса. По сравнению с Центром образования «Технологии обучения», открытая часть портала представлена достаточно обширно и по конструкции сайт схож с ресурсами общеобразовательных школ.

Портал включает следующие разделы:

- *общая информация* (проекты, документы, партнеры и другие);
- *новости* (объявления, семинары, конференции);
- *общение* (форум, блоги, фотографии и тому подобное);
- *учителю* (статьи, конкурсы, семинары и тому подобное);
- *ученику* (подготовка к ЕГЭ, выпускникам, конкурсы, проекты, электронные ресурсы, каталог ссылок);
- *контактные данные* сотрудников (телефоны, электронные адреса, skype).

Закрытая часть информационного ресурса включает в себя раздел группы, предназначена для обеспечения взаимодействия всех участников учебно-воспитательного процесса:

- *методические разработки;*
- *успеваемость;*
- *расписание.*

В настоящее время группа компаний ЛАНИТ холдинга LANIT Education / ЛАНИТ Образование четырёх субъектов Российской Федерации (Удмуртская Республика, Челябинская область, Республика Хакасия и Республика Дагестан), проводит апробацию технологий мобильного обучения на основе комплексного электронного образовательного продукта для системы общего образования «Мобильная Дистанционная Школа» (МДШ).

ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСЫ

1. Disabled People's International (Международная организация инвалидов): www.dpi.org
2. Институт проблем инклюзивного образования: http://www.inclusive-edu.ru/life_news/20/538/
3. МГГУ им. Шолохова (дефектологический факультет): <http://mggu-sh.ru/def/schooling/inklyuzivnoe-obrazovanie>
4. Моё Место: <http://moemesto.ru/innabodrova/link/12823966>
5. Молодой учёный: <http://www.moluch.ru/conf/ped/archive/97/4426/>
6. Московский городской психолого-педагогический университет: <http://www.mgppu.ru/>
7. Организация дистанционной формы обучения детей с ограниченными возможностями здоровья: <http://pedsovet.su/publ/73-1-0-3209>
8. Современные образовательные технологии: <http://metodist.edu54.ru/metodist/tehnologii>
9. Мобильное электронное образование: <http://www.mob-edu.ru/>
10. Образование без границ (МГППУ): <http://edu-open.ru/>

Summary

DISTANCE EDUCATION FOR CHILDREN WITH HIA

V. V. Bizyuk

Moscow State Regional institute of Humanities

Abstract. The article considers prerequisites and possibilities for the use of distance learning technologies to children who due to their development and health cannot go to school and need training at home.

Key words: children with disabilities; limited mobility (LM); distance education; Internet.

МОТИВАЦИЯ СТУДЕНТОВ К ЗДОРОВОМУ ОБРАЗУ ЖИЗНИ, ЗАНЯТИЯМ ФИЗКУЛЬТУРОЙ И СПОРТОМ

Гончарова Е.В., Чикина Л.Е.

Московский государственный областной гуманитарный институт

Аннотация. В статье анализируются методы стимулирования мотивации к занятиям физической культурой и спортом студенческой молодёжи. Авторы статьи описывают роль физической активности в сохранении здоровья отдельного человека и благосостояния общества, а также механизмы здорового образа жизни.

Ключевые слова: здоровье; механизм; мотивация; потребность; спорт; физическая культура; физическая активность.

Физическая активность является одним из главных условий сохранения здоровья и долголетия человека. Учебная дисциплина «Физическая культура» внесена Государственным образовательным стандартом в блок обязательных гуманитарных дисциплин. Ее задача – обеспечение студентов знаниями о здоровье и здоровом образе жизни человека, научение владению практическими умениями и навыками, необходимыми для сохранения и укрепления здоровья, развития и совершенствования качеств личности.

Целью данной работы является анализ форм, средств и методов физической культуры для повышения мотивации студенческой молодёжи к занятиям физической активностью и ведению здорового образа жизни.

Как известно, термин здоровье подразумевает состояние физического, психического, а также социального благополучия человека.

В своем выступлении на X съезде Российского Союза ректоров президент Российской Федерации В.В. Путин говорил о физическом состоянии и здоровье нации как об общегосударственной задаче и обратил внимание на физическое воспитание студенческой молодежи: «Студент должен быть не только образован, но и физически здоров».

Тесная связь состояния здоровья и физической работоспособности с образом жизни, объёмом и характером повседневной двигательной активности доказана многочисленными исследованиями (Н.А. Агаджанян, Н.М. Амосов, Г.Л. Апонасенко, В.К. Бальсевич, Э.Г. Булич, И.И. Брехман, А.А. Виру, Л.П. Матвеев, Р.Е. Мотылянская, И.В. Муравов, Л.Я. Иващенко, I. Astrand, J.N. Wilmore и многие другие), которые убедительно свидетельствуют о том, что оптимальная физическая нагрузка в сочетании с ра-

циональным питанием и образом жизни является наиболее эффективной в преодолении «коронарной эпидемии», предупреждении многих заболеваний и увеличении продолжительности жизни [4].

Методами изучения данной проблемы является анализ литературных источников, педагогическое наблюдение и опрос студентов.

Состояние здоровья нынешнего студента не соответствует запросам современного общества. Занятия физической культурой многие студенты не считают для себя значимыми, однако не отрицают положительного влияния регулярных занятий физической активностью на состояние здоровья, внешний облик, имидж и статус современного молодого человека. В связи с этим актуальной является проблема исследования интересов учащейся молодёжи в сфере физической культуры и внедрения современных форм и методов в данной области образования с целью повышения уровня мотивации к здоровому образу жизни.

В широком смысле слова термин «мотивация» означает факторы и процессы, побуждающие людей к действию или бездействию в различных ситуациях. В более узком смысле исследование мотивов предполагает подробный анализ причин, объясняющих, почему люди предпочитают один вид деятельности другому, почему при решении определённых задач они действуют с достаточной интенсивностью и почему они продолжают работу или выполняют какие-либо действия в течение продолжительного времени [2].

А.Ц. Пуни, занимаясь проблемой изучения мотивов занятий физической активностью, рассматривал три группы подобных мотивов:

- потребности в движении;
- потребности в выполнении обязанностей учащегося;

– потребности в выполнении спортивной деятельности [3].

Учащаяся молодежь имеет очень низкий уровень специальных знаний о влиянии физических упражнений на организм человека, о принципах построения тренировки, что делает невозможным самостоятельное планирование и самоконтроль занятий физической активностью.

Низкий мотивационный уровень студентов к занятиям физической активностью напрямую связан со слабой организацией спортивно-оздоровительной работы в вузах, в связи с чем, необходимо пересмотреть формы и методы данного вида деятельности. На сегодняшний день выявлено, что программы дисциплины «Физическая культура» зачастую составляются без учета предпочтений студентов и продиктованы имеющимися материально-техническими возможностями вуза, в результате чего наблюдается низкая посещаемость занятий по дисциплине. Немаловажным фактором, отрицательно влияющим на отношение студентов к данному учебному предмету, а зачастую и вызывающим страх, является сдача контрольных зачетных нормативов. Во избежание негативных результатов необходим индивидуальный подход преподавателя к каждому студенту, а особенно к тем, которые отнесены к специальной медицинской группе.

Важно и то, в какой физической форме находится сам преподаватель физической культуры. Он должен быть примером для подражания студентов, обладать знаниями о технологиях сохранения здоровья, коррекции фигуры, средствах и формах двигательной активности, уметь увлечь студентов занятиями физической культурой и организовать их здоровый досуг.

На мотивацию к занятиям физической активностью влияет и материально-техническая оснащённость спортивных объектов. Устаревшее разбитое спортивное оборудование и инвентарь не способствуют возникновению желания заниматься физической культурой. Привлекательными в этом смысле кажутся различные спортивные клубы с новым современным оборудованием, но, к сожалению, с платными услугами, которые зачастую не «по карману» многим студентам. Не выдерживают всякой критики и спортивные сооружения большинства вузов: спортивные залы старой планировки требуют ремонта, душевые находятся в нерабочем состоянии, вентиляция малоэффективна, либо отсутствует вовсе, покрытия спортивных площадок и дорожки не соответствуют требованиям техники безопасности и специфике проводимых на них занятий. К приме-

ру, играть в баскетбол, футбол, волейбол на площадке с асфальтированным, полуразрушенным, рассыпающимся покрытием не только не хочется, но и опасно, а приступать к дальнейшим занятиям другими учебными дисциплинами, не имея возможности воспользоваться душем, не гигиенично. Таким образом, существует закономерная связь между мотивацией к занятиям физической активностью и материально-технической базой, ограничивающей использование современных методов физической культуры в образовательном процессе.

Общеизвестно, что одним из основных факторов, влияющих на уровень здоровья человека, продолжительность и качество жизни, его умственную работоспособность является образ жизни конкретного индивида и, в частности, систематические занятия физическими упражнениями. В подтверждение этого мнения можно привести и высказывание Л.Н. Толстого, который писал, что при усидчивой умственной работе без движения и телесного труда – сущее горе.

Мотивация формирует потребность личности в практической и познавательной деятельности. Мотивация к физической активности, а значит, и к здоровому образу жизни – особое состояние личности, направленное на достижение оптимального уровня физической подготовленности и работоспособности [1].

От того, насколько прочно закреплены навыки здорового образа жизни в студенческие годы, зависит качество и продолжительность дальнейшей жизни каждого человека. Здоровый образ жизни складывается из многих составляющих: выполнение требований гигиены и психогигиены, рациональное использование природных средств, грамотное питание, соблюдение режима дня, отказ от вредных привычек и самое главное систематические занятия физическими упражнениями.

По результатам многочисленных опросов студентов основными мотивами занятий физической активностью являются достижение физического совершенства или высоких спортивных результатов, коррекция фигуры, приобретение особого статуса в своём коллективе, общение с единомышленниками, оздоровление организма, проведение активного здорового досуга.

С целью повышения мотивации к занятиям физической культурой студентов необходимо использовать те средства и методы, которые интересны занимающимся данной группы, следовательно, занятия должны проводиться по секционному принципу. Приоритетными направлениями физической активности для девушек являются

различного рода современные системы физических упражнений такие, как степ-аэробика, стретчинг, танцевальная аэробика, упражнения в партере, калланетика, которые могут применяться в любой части занятия, независимо от поставленной задачи и специфической направленности.

Юноши предпочитают спортивные игры, занятия атлетической гимнастикой. Наиболее интересны для студентов такие виды спорта, как волейбол, баскетбол, футбол, настольный теннис.

Нельзя забывать и о секционной организации занятий для студентов специальной медицинской группы, включая в них элементы лечебной физической культуры.

Применение игрового и соревновательного методов на занятиях, а также возможность принятия участия в различных вузовских и межвузовских соревнованиях тоже является важным стимулом к занятиям физической активностью юношей и девушек.

Музыкальное сопровождение – это дополнительный привлекательный момент, улучшающий эмоциональный фон занятия. Используя музыкальное сопровождение, можно легко менять темп упражнений, повышая или понижая интенсивность, а значит, и физическую нагрузку на организм занимающихся.

Использование преподавателем разнообразных интересных для студентов форм и средств на занятиях физической культурой приведёт к повышению мотивации к занятиям физической активностью. Отвлечение студентов от вредных привычек посредством занятий физическими упражнениями является важнейшей задачей каждого педагога. Чем больше времени учащаяся молодёжь проводит в спортивном зале, тем меньше времени, сил и желаний остаётся на приобретение опасных для здоровья пристрастий. В.А. Сухомлинский писал, что спорт становится средством воспитания тогда, когда он – любимое занятие каждого.

Задача преподавателей по физическому воспитанию заключается и в том, чтобы помимо практических навыков выполнения физических упражнений, выпускники вузов имели значительный багаж теоретических знаний о влиянии занятий физической активностью на все системы организма, роль которой невозможно переоценить в формировании основ здорового образа жизни. Ведь современные студенты – это будущее нашей страны, а значит, от них, от их здоровья (физического, а через него психического и социального) зависит благосостояние общества в целом.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ананьев Б.Г. Избранные труды. Ч. 1. / Б.Г. Ананьев. – М., 1980. – 232 с.
2. Кретти Б. Психология спорта: Хрестоматия / Сост.-ред. А.Е.Тарас. – М.: АСТ; Мн.: Харвест, 2007. – С. 59.
3. Пуни А.Ц. Психология физического воспитания и спорта: учебное пособие для ИФК / А.Ц. Пуни. – М., 1979. – С. 117.
4. Хохлов Ж.К., Кузнецов В.С. Теория и методика физического воспитания. – М.: Академия, 2008. – С. 431.

Summary

THE MOTIVATION OF THE STUDENTS TO LEAD A HEALTHY LIFESTYLE, PHYSICAL TRAINING AND SPORTS

E.V. Goncharova, L.E. Chikina

Moscow State Regional Institute of Humanities

Abstract. The article considers the methods of activity stimulation. The authors describe the role of physical activity in keeping health of a human and welfare of the community and also the mechanisms of healthy way of life.

Key words: health; mechanism; motivation; need; sport; physical education; physical activity.

СОЦИАЛЬНО-АКТИВНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ В ВУЗЕ

Гулевич Т.М.

Московский государственный областной гуманитарный институт

Аннотация. Статья посвящена проблеме организации социально-активной **деятельности** в процессе **профессиональной подготовки социальных педагогов**. Анализ понятия «социальная активность личности» позволил определить ее как

- интегральное общественное качество личности, включающее в себя наличие необходимых знаний и умений, проявляющихся в инициативной деятельности;
- совокупность социально значимых действий, направленных на интенсивное, осознанное взаимодействие с социальной средой;
- ценностное понимание социальной действительности. Развитие и формирование этого качества происходит в многообразной общественно значимой деятельности, в результате которой обеспечивается глубокое и полное саморазвитие личности.

Ключевые слова: социальная активность; студенчество; профессиональная самореализация; социальная дееспособность; волонтерская деятельность.

Сегодня даже при самых благоприятных условиях жизни молодежь часто бывает инертной, не заинтересованной в самостоятельной деятельности, способной лишь усваивать сложившийся опыт, не прилагая усилий для познания и преобразования окружающей действительности. Именно поэтому формирование и развитие социальной активности молодого поколения становится важной проблемой современности, решающим фактором социального развития.

Как актуальная потребность студентов социальная активность реализуется в определенной системе целевых установок, мотивов, определяющих интересы личности, ее включение в деятельность по удовлетворению возникшей потребности; как преобразующая способность социальная активность реализуется в соответствующих социальных знаниях и навыках [4, с. 10].

В педагогике развитие социальной активности является одной из важнейших задач воспитания личности. Российская педагогическая энциклопедия активность личности определяет как «деятельное отношение человека к миру, способность человека производить общественно значимые преобразования материальной и духовной среды на основе освоения общественно-исторического опыта человечества; проявляется в творческой деятельности, волевых актах, общении» [9, с. 31].

Студенчество как потенциальная, интеллектуальная элита общества может стать эффектив-

ным средством процесса интеграции в обществе, обозначив стремление к его целостности. Более того, студенчество – это центральный период становления человеческой личности в целом, проявления самых разнообразных интересов.

Мы согласны с мнением Б.Г. Ананьева, что процесс самоопределения и самоутверждения человека в профессиональной среде во многом зависит от ценностно-смысловой со–трансформации субъектов воспитательного процесса в едином смысловом пространстве взаимодействия [5, с. 12].

Подготовка специалистов в вузе направлена на формирование соответствующих компетентностей как комплекса навыков социального поведения, способности работать в группе, инициативности, социальной активности, умения принимать решения и отвечать за свои действия.

С решением социальных проблем органично связан вопрос совершенствования теоретической и практической подготовки социальных педагогов, способных продуктивно решать задачи, связанные с социализацией, адаптацией молодежи к современным реалиям жизни в обществе. При этом важно оказать будущему специалисту поддержку в его профессиональном становлении при помощи использования личностно-развивающих технологий в вузе и построения индивидуальной траектории профессионального развития. В рамках гуманистической парадигмы развития обра-

зования требуется создать педагогическую среду, способствующую активизации личностного потенциала студента, его социальной активности.

По утверждению ученых В.Г. Бочаровой, И.А. Зимней, В.И. Жукова, Е.И. Холостовой и других, социальная активность является стержневым показателем проявления жизненной позиции личности [2, с. 24].

В педагогике эта проблема рассматривалась многоаспектно. Социальная активность понималась как главное в характеристике личности – субъекта общественных отношений (Т.Е. Конникова, Т.Н. Мальковская, А.В. Зосимовский), как мера проявления социальной дееспособности человека (Н.П. Анисимов, Е.С. Малах), как ответственное и заинтересованное отношение человека к труду и общественной жизни (Ю.П. Азаров, Л.М. Архангельский, С.М. Дудина).

Социальная активность личности воплощается в реальных действиях, поступках, проявляется в повседневном поведении. Одно из определяющих условий и средств развития социальной активности – обеспечение единства обучения и воспитания, взаимосвязи учебной и внеучебной деятельности.

Н.Б. Шмелева указывает, что процесс профессиональной подготовки социальных педагогов в вузе будет эффективнее при условии социальной активности обучаемых [10, с. 98].

Только социально-активный специалист стремится кардинально преобразовать окружающий социум, способен влиять на социальные процессы, эффективно решать возникающие проблемы в меняющихся условиях.

В целях выявления актуального уровня социальной активности студентов вуза нами был организован и проведен констатирующий эксперимент с применением методик «Ценностные ориентации» М. Рокича [8, с. 25-29], «Диагностика мотивационной структуры личности» В.А. Мильмана [6, с. 23-43] и тест-анкеты «Эмоциональная направленность», которая была разработана Б.И. Додоновым.

Выборка составила 60 человек в возрасте от 18 до 22 лет. Участие в анкетировании приняли студенты 1 и 5 курсов социально-педагогического факультета МГОГИ.

На основе оценки полученных результатов был определен уровень развития социальной активности студентов. Так, у 25% студентов, имеющих инициативный уровень развития социальной активности, несколько снижается к 5-му курсу (17%). Подавляющее большинство студентов первого курса (96%) считают участие в социаль-

ных акциях интересным и полезным, что помогает почувствовать себя увереннее в общении с людьми и отработать профессиональные навыки будущей социально-педагогической деятельности, но, несмотря на это, только 40% из них активно участвуют в акциях.

С уверенностью можно сказать, что студенты первого курса социально-педагогического факультета МГОГИ считают себя вполне динамичными и активными людьми (более 70%), из студентов 5-го курса считают себя активными только 32%. У некоторых студентов есть определенные черты характера руководителя (40%), они энергичны и деятельны. Нас также интересовало, может ли, по мнению студентов, социальная активность помочь им в дальнейшей профессиональной и творческой самореализации. Самым популярным ответом (67% – первого курса и почти половина 5-го курса) было: «Да. Поможет найти интересную высокооплачиваемую работу».

Причиной снижения социальной активности к пятому курсу, мы считаем, является то, что самосознание студентов в большей мере ориентировано на профессиональную деятельность и удовлетворение в личностном самовыражении.

Методика «Ценностные ориентации» позволила определить направленность студентов-первокурсников и студентов 5-го курса. Ранжирование по степени значимости жизненных ценностей позволило выявить, что наиболее ценными для первокурсников являются здоровье, наличие хороших и верных друзей, материально обеспеченная жизнь, свобода, следовательно, данные ценности являются значимыми для данной группы испытуемых.

Второй ранговый уровень занимают общественные и профессионально значимые ценности: любовь, общественное признание, активная деятельная жизнь, уверенность в себе, жизненная мудрость, развитие, продуктивная жизнь, познание.

И, наконец, на третьем уровне находятся счастливая семейная жизнь, счастье других, интересная работа, творчество.

Такая ранговая расстановка терминальных ценностей студентов позволяет говорить о том, что существует проблема в самореализации личности.

Результаты анкетирования студентов пятого курса показывают несколько иную картину. У них на первом месте интересная работа, здоровье, творчество, развитие, общественное признание, счастливая семейная жизнь. А всё остальное у них на втором месте. Такая расстановка терми-

нальных ценностей студентов позволяет говорить о том, что проблема в самореализации личности на старших курсах уменьшается.

Но такой положительный результат, к нашему удивлению, не повлиял на развитие их социальной активности, то есть первокурсники оказались социально активнее, чем студенты пятого курса.

Для выявления жизненных устремлений, которые необходимы для построения перспектив личностного развития, мы воспользовались методикой В.А. Мильмана «Диагностика мотивационной структуры личности».

При анализе данной методики для нас имели огромное значение показатели, которые характеризуют рабочую направленность личности. Полученные результаты позволили нам сделать вывод о том, что «общежитейская» направленность личности преобладает над «рабочей». Этот факт служит подтверждением того, что у большинства студентов первого и пятого курсов ярко выражен «общежитейский» мотивационный профиль личности, что составляет у первокурсников 75%, а у студентов пятого курса чуть меньше 55%.

Следовательно, такие важные показатели социальной активности, как «общая активность», «творческая активность», «социальная полезность» не являются устойчивыми для данных студентов. Студенты, демонстрирующие устойчивость по данным показателям, находятся в обеих курсах в меньшинстве и составляют всего 23% на первом курсе и 19% – на пятом курсе.

С целью изучения эмоциональной направленности личности и выбора сферы деятельности студенты заполняли тест-анкету «Эмоциональная направленность», разработанную Б.И. Додоновым.

При анализе данной психодиагностической методики для нас было важно посмотреть, какие эмоциональные состояния являются доминантой для выбора деятельности студентов первого и пятого курсов.

При выборе деятельности для большинства студентов названных курсов преобладают студенты с гностическим типом. Для них свойственны удовлетворение потребности в познавательной гармонии, стремление понять, проникнуть в сущность явления, преодолеть противоречия, привести все в систему.

На второе место выходят студенты, которые для определения деятельности руководствуются на первом курсе альтруистическими и глористическими эмоциями, связанные с беспокойством за судьбу другого человека и, одновременно, с

потребностью в самоутверждении, а на пятом – только глористическими.

Данная методика показала, что присутствуют все типы эмоций. Следует отметить, что студенты в меньшей степени руководствуются приобретенными эмоциями.

Проведенное нами анкетирование по изучению социальной активности показало недостаточный уровень ее сформированности у студентов вуза и позволило руководствоваться необходимостью целенаправленного и последовательного ее формирования.

В исследовании М.В. Певной установлена связь между участием студентов в волонтерском движении и их дальнейшим трудоустройством. В частности, подчеркивается, что волонтеры намного легче трудоустраиваются как во время обучения в вузе, так и по окончании обучения.

В то же время те студенты, которые не принимали участия в волонтерских проектах, большей частью оказываются не трудоустроенными. Практически у половины работающих студентов, имеющих опыт добровольческой деятельности, трудоустройство связано с приобретённым профессиональным образованием. [7, с. 135-136].

Следовательно, социальная активность студентов, будущих социальных педагогов, напрямую зависит от их активности в сфере волонтерской деятельности и профессиональные навыки формируются под влиянием именно волонтерской деятельности.

В отличие от учебной деятельности, волонтерская имеет свои специфические особенности. Эта деятельность организуется и проводится на добровольных началах, содержание и формы внеаудиторной работы зависят в основном от интересов и запросов студентов.

Опыт работы социально-педагогического факультета МГОГИ показывает, что развитие социальной активности студенческой молодежи связано в первую очередь с их включением в социально-педагогическое проектирование, которое способствует активизации социально-значимой деятельности участников образовательного общества, использованию продуктивных методов воспитания.

Следует назвать такие социально-педагогические проекты, как «Дорогою добра», «Сердце отдаем детям», «Право на детство» и другие.

Программа социально-педагогических проектов предполагает разнообразные формы взаимодействия: «Нежность», «На зов сердец спешим скорее», «Медаль за бой, медаль за труд из од-

ного металла льют», «Готовы показать на деле – здоровый дух в здоровом теле» и так далее.

Традиционным для творческой группы студентов стала организация праздничных развлекательных мероприятий, новогодних спектаклей для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Неоценимый жизненный опыт и житейскую мудрость приобретают студенты во время часов общения с пожилыми людьми-инвалидами, по воле судьбы, оказавшихся одинокими.

Среди направлений социально-педагогической деятельности факультета приоритетными следует назвать следующие:

- организация работы по предупреждению и профилактике асоциальных явлений среди студентов;

- организация интересной, содержательной внеучебной деятельности;

- развитие творческих способностей студентов через участие в волонтерском движении «Социальная инициатива».

Студенты свободно, по своему желанию, принимают участие в проведении социальных

акций, понимают, что то дело, которым они занимаются, нужно и полезно обществу, людям и себе.

Включаясь в эту работу, студенты получают возможность:

- реализовывать и развивать свой воспитательный и личностный потенциал;

- более интенсивно включаться в социальные отношения, освоить новые социальные роли;

- приобрести педагогические и психологические знания, умения, навыки;

- обрести опыт коллективной деятельности, получить возможность практики общения с детьми, подростками и молодежью.

Таким образом, опираясь на теоретические положения проблемы развития социальной активности студентов, как условия профессионального становления и опыт практического ее решения, мы сделали вывод о том, что развитие социальной активности студента выступает в качестве личностной характеристики субъекта как профессионала.

ЛИТЕРАТУРА

1. Борисова О.В. Формирование социальной активности студентов в условиях клубных объединений вуза : автореф. дис. ... канд. пед. наук. / О.В. Борисова. – Чебоксары, 2005. – 21 с.
2. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. – 2003. – №5. – С. 22-27
3. Иваненков С.П., Кострикина А.В. Проблемы исследования социальной активности молодежи // CredoNew : электронный теоретический журнал [Электронный ресурс]. – Режим доступа: credonew.ru/content/view/834/61.
4. Мальковская Т.Н. Социальная активность старшеклассников. – М.: Педагогика, 1988. – 144 с.
5. Маслов К.И. Образовательная среда вуза как фактор развития гражданской позиции студентов : автореф. канд. дисс. / К.И. Маслов. – Краснодар, 2008. – 25 с.
6. Мильман В.Э. Метод изучения мотивационной сферы личности / Практикум по психодиагностике. Психодиагностика мотивации и саморегуляции. – М., 1990. – С. 23-43.
7. Певная М. В. Роль и значение волонтерства в воспитательной деятельности и образовательном процессе современного Российского вуза // Уральский федеральный университет. Известия. – 2012. – № 3 (104). – С. 135-136. – (Сер. «Проблемы образования, науки, культуры»).
8. Психологические тесты / под ред. А.А. Карелина. – Т.1. – М., 2000. – С. 25-29.
9. Российская педагогическая энциклопедия: В 2 т. Т.1 / гл. ред. В.В. Давыдов. – М.: Большая Российская энциклопедия, 1993. – 608 с.
10. Шмелева Н.Б. Формирование и развитие личности социального работника как профессионала. – М.: Дашков и К, 2006. – 196 с.

Summary

SOCIAL ACTIVITY AS A MEANS OF VOCATIONAL TRAINING OF THE FUTURE SOCIAL TEACHERS IN HIGH SCHOOL

T.M. Gulevich

Moscow State Regional Institute of Humanities

Abstract. The article considers the organization problem of social activity in the process of vocational training of social teachers. The analysis of the concept «social activity of the person» has allowed to define it as the integrated public quality of the person including presence of necessary knowledge and abilities shown in initiative activity; the set of socially significant actions directed on intensive, realized interaction with the social environment; valuable understanding of the social validity. The development and formation of this quality occurs in diverse socially significant activity the result of which provides deep and full self-development of the person.

Key words: social activity; students; professional self-realization; social capacity; volunteer activities.

РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

Егорова Г.В.

Московский государственный областной гуманитарный институт

Аннотация. В данной статье рассматриваются основные перспективы развития педагогического образования.

Ключевые слова: педагогическое образование; модернизация системы подготовки педагогических кадров.

Основная цель методической работы состоит в создании условий, способствующих повышению эффективности и качества учебного процесса. Основными направлениями работы являются:

– разработка учебно-методических материалов;

– методическое обеспечение учебного процесса, совершенствование методики преподавания дисциплин, повышение методического мастерства руководящего и преподавательского состава;

– внедрение в образовательный процесс инновационных разработок, в том числе по организации и проведению контроля учебных занятий.

В институте методической работе всегда уделялось особое внимание. Даже в тяжелые военные годы, когда наряду с учебным процессом студенты и преподаватели работали на строительстве оборонительных сооружений и в госпиталях, разрабатывались новые методики, искались новые формы работы.

В 1943–1944 году в институте был создан лекторий, к работе в котором привлекли студентов. Успешно в нем выступали И. Кобяцкий (позже директор школы № 1) и В. Савин (позже сотрудник «Орехово-Зуевской правды»).

Одновременно с открытием института в 1940 г. была создана библиотека. Перед ней стояли две задачи:

– обеспечить учебной литературой студентов;

– создать фонд, необходимый для научной и учебно-методической работы кафедр института.

В 1941 г. книжный фонд библиотеки насчитывал 7 тысяч книг.

В послевоенные годы методическая работа получает новое развитие. Издаются сборники трудов института с научными и методическими исследованиями ведущих преподавателей.

Преподаватели вуза – профессор А.А. Кайев, профессор Е.Н. Дерим-Оглу, доцент А.В. Бинас, доцент Н.И. Ирошников и другие, щедро делились своими знаниями со студентами, пробуждали интерес и любовь к занятиям наукой, преподавательской деятельности.

Учебники и учебные пособия преподавателей института печатали центральные издательства:

– А.М. Яглом и И.М. Яглом «Неэлементарные задачи в элементарном изложении», 1954 г.

– А.А. Кайев «Русская литература», 1958 г.

– В.И. Марьясина «Французский язык в начальных классах», 1967 г.

– Дерим-Оглу Е.Н., Леонов Е.А. «Учебно-полевая практика по зоологии позвоночных», 1979 г. и другие.

В 1964 г. на базе института был создан межрайонный Кабинет передового педагогического опыта, объединивший преподавателей института, представителей органов народного образования и передовых школьных учителей. Задачами работы Кабинета было выявление, обобщение и внедрение в практику передового педагогического опыта, коллективное обсуждение актуальных педагогических и методических проблем.

Работа по внедрению новейших педагогических технологий, новых методических разработок не прекращалась в вузе никогда.

К настоящему времени созданы необходимые условия реализации приоритетных направлений развития образовательной системы, сформирована система управления качеством образования, повышения квалификации и переподготовки специалистов. Вуз обладает мощным научным, методическим и образовательным потенциалом.

Современное образование представляет собой целостную систему законодательно закрепленных составляющих, в числе которых образовательные программы и государственные об-

разовательные стандарты различного уровня и направленности.

А.В. Антюхов, Н.В. Матяш, Н.В. Фомин [1] выделяют основные принципы Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС):

- ориентация образовательного процесса на результат в виде общекультурных и профессиональных компетенций;
- интеграция образовательного и воспитательного процесса в целях развития личности;
- применение инструментов Болонского процесса (кредитные единицы, уровневая подготовка);
- ориентация на социальный заказ, инновационный характер образования и образовательных технологий;
- расширение требований к кадровым, материально-техническим, библиотечно-информационным условиям реализации основных образовательных программ;
- существенное расширение самостоятельности вуза при формировании содержания образовательных программ.

Реализация Федерального государственного образовательного стандарта предполагает изменение, прежде всего, результата образования [2]. Под результатами освоения программы образования в стандарте понимаются наборы компетенций, то есть способности применять полученные знания, умения, навыки в успешной профессиональной деятельности.

«Компетенция – это общая способность, основанная на знаниях, опыте, ценностях, склонностях, которые приобретены благодаря обучению. Компетенция не сводится ни к знаниям, ни к навыкам; быть компетентным – не означает быть ученым или образованным» [4].

Следует отметить, что одним из главных проявлений сформированной компетенции является умение мобилизовать в данной конкретной ситуации полученные знания и опыт.

«Компетенция не может быть изолирована от конкретных условий её реализации. Она одновременно связывает мобилизацию знаний, умений и поведенческих отношений, настроенных на условия конкретной деятельности» [4].

С точки зрения концепции «интегрированного формирования компетенции», разработанной шведскими и американскими учеными В. Чипанах, Г. Вайлер и Я.И. Лефстед, компетенция развивается в результате интеграции интеллектуальных, моральных, социальных, эстетических аспектов знаний, умений и навыков, определяет

способность обучающегося решать проблемы, в том числе профессиональные, возникающие в реальных ситуациях деятельности с использованием знаний, жизненного и профессионального опыта, ценностей и склонностей [3].

Исходя из этого понятно, что, отталкиваясь от начального уровня, компетенция может развиваться, расширяться или укрепляться, достигая новых более высоких уровней сформированности.

Возникает потребность решения вопроса:

- во-первых, путей формирования компетенции;
- во-вторых, корректного определения уровня ее сформированности.

Решение вопроса формирования компетенции прямо связано с процессом обновления системы 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 [5].

Компетенции формируются и развиваются посредством содержания обучения, образовательной среды, образовательной организации и в основном образовательными технологиями. В частности, элементы творческой деятельности способствуют подготовке специалиста широкого профиля, поиску решения новых задач, связанных с отсутствием конкретных алгоритмов решения задач такого класса.

Учитывая потребности рынка труда, в МГОГИ реализуется достаточно широкий спектр направлений подготовки и специальностей. Кроме педагогических, ведется подготовка специалистов в различных отраслях знаний (IT-технологии, сфера услуг, образование, экономика и управление, фармацевтика, лингвистика и другие).

Основные образовательные программы в МГОГИ обновляются ежегодно с учетом развития науки, культуры, экономики, техники, технологий и социальной сферы. Все реализуемые ООП получили экспертную оценку работодателей.

В каждой ООП раскрывается ее социальная значимость, основные цели по развитию у студентов личностных качеств и формированию компетенций в соответствии с ФГОС. Результаты освоения в каждой ООП формулируются в терминах компетенций выпускника, формируемых в процессе освоения ООП и определяемых на основе требований ФГОС с учетом запросов работодателей. В настоящее время в рабочие

программы дисциплин направления подготовки «Педагогическое образование» вносятся дополнения по использованию положений Профессионального стандарта педагога.

Ориентируясь на вызовы современного общества, на факультетах и кафедрах института особое внимание уделяется внедрению в учебный процесс инновационных методов, современных методик обучения, направленных на повышение качества обучения, активизацию творческих способностей и самостоятельности студентов.

Широко используются информационно-коммуникационные технологии: мультимедийные презентации, тестовый контроль заданий студентов по дисциплинам, электронные пособия, видеofilмы, таблицы. В учебном процессе преподавателями применяются разнообразные формы и методы обучения: используются электронные средства воспроизведения материала, проводятся видеоспецикурсы, студенты привлекаются к разработке и выполнению различных проектов по отдельным разделам дисциплин с использованием интернет-технологий. Обучающиеся получают задания по поиску современной научной информации при написании рефератов, контрольных, курсовых работ.

Наряду с занятиями в традиционных формах в вузе широко применяются:

- деловые и ролевые игры;
- психологические и иные тренинги;
- кейс-метод;
- метод проектов;
- семинар в диалоговом режиме (семинар-диалог);
- компьютерные симуляции;
- компьютерное моделирование и практический анализ результатов;
- презентации на основе современных мультимедийных средств;
- интерактивные лекции и другие.

В образовательный процесс вуза внедряются дистанционные технологии обучения. Особое значение применение дистанционных технологий приобретает в свете выполнения решений по модернизации образования в РФ и Московской области. В последние годы активно проходит работа в системе дистанционного обучения «Moodle», которая позволяет использовать в учебном процессе авторские курсы преподавателей. Множество интерактивных элементов предлагается в этой системе для организации самостоятельной деятельности обучающихся: тестирования, блоги, чаты и др.

В 2014–2015 учебном году на 1 курсе заочного отделения педагогического факультета по профи-

лю «Дошкольное образование» начато обучение студентов с использованием дистанционных образовательных технологий. Широко используются дистанционные образовательные технологии в системе повышения квалификации специалистов, только в 2014 году на базе МГОГИ повышение квалификации с использованием ДОТ прошло 2200 человек.

Как уже отмечалось, уровень сформированности компетенций определяется, в том числе использованием системы контроля знаний и умений обучающихся. От того, как организован этот процесс, на что нацелен, существенно зависит эффективность всей учебной работы. Существенными компонентами современных информационных технологий в образовании являются методы непрерывного и интенсивного контроля знаний.

В нашем институте стало уже привычным использование разных форм тестирования. Плановая и целенаправленная работа по внедрению тестовых форм проверки знаний студентов уже дала ощутимые результаты. Впервые институт участвовал в Интернет-экзамене в 2006 г. Тогда в нем приняли участие всего 160 студентов 5 специальностей.

С тех пор на регулярной основе в МГОГИ проводился мониторинг основных образовательных программ и направлений подготовки на освоение дидактических единиц различных дисциплин. Следует отметить, что в последний год произошли существенные изменения в содержании заданий для студентов. Оценка качества подготовки в новой компетентностно-методологической парадигме профессионального образования потребовала разработки технологий оценивания приобретаемых обучающимися компетенций.

Компетентностный подход позволяет выявить многогранность подготовленности обучаемых, включающей помимо традиционных званий и умений, некоторую совокупность психолого-педагогических и профессионально значимых характеристик, которые в процессе оценивания рассматриваются как переменные педагогического измерения.

В рамках компетентностного подхода ФЭПО предложены новая уровневая модель педагогических измерительных материалов (ПИМ) и модель оценки результатов обучения студентов для проведения поэтапного анализа достижений обучающихся.

В соответствии с предложенной моделью определены четыре уровня усвоения знаний обучающимися.

В 2014–2015 учебном году в Интернет-экзамене приняли участие 1079 студентов 7 направлений подготовки. Анализ результатов тестирования студентов показывает, что доля студентов МГОГИ по уровню обученности не ниже второго составляет – 87% (по вузу в целом), а доля студентов вузов-участников на уровне обученности не ниже второго – 86% (для всей совокупности вузов-участников в целом).

Таким образом, результаты тестирования показали достаточно высокий уровень сформированности основных компетенций студентов МГОГИ. Это подтверждается и тем, что в феврале 2015 г. вуз получил сертификат качества, подтверждающий успешные результаты обучения студентов, продемонстрированные в ходе независимой оценки качества образования (ФЭПО).

В ноябре-декабре 2014 года выпускники МГОГИ приняли участие в пилотном этапе Федерального Интернет-экзамена для выпускников бакалавриата (ФИЭБ). Целью ФИЭБ является внешняя независимая оценка уровня подготовки студентов по завершении освоения программ бакалавриата. Основным принципом – добровольность для студентов, вузов и работодателей. Согласно российскому законодательству и с учетом сложившейся практики в сфере педагогических измерений, в апреле-мае 2015 г. будет проведен основной этап Федерального Интернет-экзамена для выпускников бакалавриата (ФИЭБ), в котором МГОГИ примет участие в качестве базовой площадки для его проведения.

Учебно-методическая работа МГОГИ проходит в соответствии с основными тенденциями модернизации системы образования России и Подмосковья. Одним из актуальных направлений этой деятельности является модернизация системы педагогического образования, которую специалисты связывают с решением целого комплекса мер, которые должны обеспечить:

- повышение качества педагогического образования, конкурентоспособности и профессиональной мобильности выпускников педагогических учебных заведений, престижа и авторитета педагогической профессии;

- 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 коллективами в сельских малокомплектных и малочисленных школах, культурно-образовательных комплексах;

- углубление фундаментальности, интегративности, преемственности, практической направленности профессиональной педагогической подготовки, обновление содержания педагогического образования, открытие новых педагогических специальностей и специализаций в учебных заведениях педагогического образования;

- реализацию информационных, личностно ориентированных, культуросообразных и других современных технологий, повышение компьютерной грамотности студентов педагогических учебных заведений и учителей;

- развитие научно-исследовательской деятельности в педагогических учебных заведениях, повышение исследовательской культуры работников педагогического образования, интеграцию науки и образования, реализацию инновационных исследовательских проектов.

Система подготовки педагогических кадров должна основываться на потребностях экономики в квалифицированных специалистах (профессионалах), создающих базу для этого ещё в общеобразовательной школе. В связи с этим она нуждается в проведении постоянного системного мониторинга, который ляжет в основу формирования прогнозных потребностей регионального рынка труда в сфере образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Антюхов А.В., Матяш Н.В., Фомин Н.В. Проектирование основных образовательных программ, реализующих федеральные государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования : учеб. пособие. – Брянск: Курсив, 2010.
2. Козырев В.А. Модернизация подготовки педагогических кадров в условиях перехода на уровневое образование: материалы пленума УМО по направлениям педагогического образования. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2008.
3. Новое в оценке образовательных результатов [Текст]: международный аспект / [А. Литтл, М. Э. Локхед, В. Чайнапа и др.; пер. с англ. М.С. Добряковой]; под ред. А. Литтл, Э. Вулф; Моск. высш. шк. социал. и эконом. наук. – М.: Просвещение, 2007. – 367 с.
4. Профессиональная педагогика: категории, понятия, дефиниции [Текст] : сб. науч. тр. Вып. 4 / Федер. агентство по образованию; Рос. гос. проф.-пед. ун-т ; Рос. акад. образования, Ур. отд-ние , 2006. – 571 с

5. Романова Г.А. Актуальные проблемы модернизации педагогического образования Московской области // Вестник МГОГИ. Серия: Педагогика и психология, 2013. – № 1. – С. 51-55.

Summary

**DEVELOPMENT OF PEDAGOGICAL EDUCATION
IN MODERN CONDITIONS**

G.V. Egorova

Moscow State Regional Institute of Humanities

Abstract. This article considers the basic prospects of development of pedagogical education.

Key words: pedagogical education; modernization of the system of teacher training.

СОСТОЯНИЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ В МОСКОВСКОЙ ОБЛАСТИ В УСЛОВИЯХ ВВЕДЕНИЯ ФГОС: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Земш М.Б.

Московский государственный областной гуманитарный институт

Аннотация. В статье представлен обзор некоторых актуальных проблем организации дополнительного образования детей, отражающих взгляд специалистов системы дополнительного образования в Московской области. В поле зрения экспертов оказались проблемы модернизации инфраструктуры и кадрового потенциала дополнительного образования детей на современном этапе.

Ключевые слова: дополнительное образование детей; внешкольные учреждения; внеурочная деятельность; досуговая деятельность; сфера детского досуга; экспертный опрос; проблемы дополнительного образования детей; организация дополнительного образования детей.

В постиндустриальном обществе, где решены задачи удовлетворения базовых потребностей человека, на передний план выдвигаются ценности самовыражения, личностного роста и гражданской солидарности. Образование становится не только средством освоения всеобщих норм, культурных образцов и интеграции в социум, но создает возможности для реализации фундаментального вектора процесса развития человека, поиска и обретения человеком самого себя [2, с. 2].

Являясь неотъемлемой частью непрерывного целостного образования, система дополнительного образования детей выступает в качестве социокультурной практики развития мотивации подрастающих поколений к познанию, творчеству, труду и спорту, превращаясь в подлинный системный интегратор открытого вариативного образования [2, с. 2].

Однако введение ФГОС обострило ряд глубоких противоречий:

– между узковедомственной спецификой деятельности учреждений дополнительного образования и необходимостью реализации широких контактов с ведомствами и организациями социокультурной, социальной и финансово-хозяйственной направленности для решения насущных вопросов своего функционирования и развития;

– между необходимостью инновационного поиска образовательных технологий, интегрирующих потенциал детских объединений в единую образовательную область, и ресурсами организаций дополнительного образования.

Необходимо признать, что ключевая социокультурная роль дополнительного образования

состоит в том, что мотивация внутренней активности саморазвития детской и подростковой субкультуры становится задачей всего общества, а не отдельных организационно-управленческих институтов [2, с. 2].

Нами был проведён экспертный опрос специалистов сферы дополнительного образования детей Московской области с целью выявления мнений специалистов относительно состояния дополнительного образования детей в условиях введения ФГОС.

Территориально-географическая структура выборки включала 44 муниципальных образования Московской области.

В экспертном опросе приняло участие 96 специалистов-руководителей организаций дополнительного образования, а также руководителей Центров внешкольной работы, учреждений культуры и спорта.

На этапе исследовательского поиска анализ результатов позволил обобщить мнение специалистов по поводу ряда проблем дополнительного образования детей, в частности, выявить следующие тенденции.

Одной из приоритетных задач для руководителей сферы дополнительного образования на фоне введения новых ФГОС становится вопрос сохранения и расширения контингента воспитанников. По данным единой межведомственной информационно-статистической системы на 2013 год число обучающихся, посещающих организации дополнительного образования детей в Московской области, составило 441087 человек, что соответствует 40% от общей численности детей в возрасте от 0 до 15 лет. Как показал экс-

пертный опрос, в текущем учебном году 11701 ребёнок дошкольного и школьного возраста в районах-участниках исследования, потенциально желавший пользоваться услугами дополнительного образования, не смог этого сделать.

Среди причин эксперты назвали следующие по степени приоритетности:

- нехватка площадей или необходимость ремонта имеющихся площадей (36,4%);
- отсутствие программно-аппаратных средств и необходимого оборудования, отсутствие или недостаточность материально-технического оснащения (33,3%);
- отсутствие или недостаток квалифицированных педагогических кадров (27,1%).

Приведённая статистка свидетельствует о том, что для сохранения и расширения контингента обучающихся в сфере дополнительного образования необходимо предпринять ряд первоочередных шагов.

Прежде всего, провести прогнозирование и оценку потенциального контингента учащихся учреждений дополнительного образования детей по регионам.

Во-вторых, с методических позиций осуществить переход к «персональному образованию», понимаемому как источник формирования идентичности личности и её мотивации к будущему. В основе дополнительного образования должна лежать не личностно ориентированная, а именно личностно порождающая или личностно-образующая деятельность [1, с. 5].

В-третьих, добиваться решения вопроса о материальном обеспечении работы объединений по направлениям, востребованным детьми и родителями в каждом конкретном регионе.

Однако справедливо будет заметить, что проблема контингента находится в прямой зависимости от всё обостряющейся кризисной тенденции ослабления кадрового потенциала учреждений дополнительного образования детей. Среди наиболее острых проблем эксперты называют в этой связи отсутствие квалифицированных кадров по таким направлениям, как социально-экономическое, эколого-биологическое, естественнонаучное, научно-техническое, военно-патриотическое, а также отсутствие педагогов-мужчин в дополнительном образовании военно-патриотического, туристско-краеведческого, научно-технического профилей и дефицит квалифицированных тренеров-преподавателей в возрасте до 30 лет.

По результатам опроса в экспертных учреждениях, соотношение совместителей и основных работников составляет 84%, а именно: 1352 спе-

циалиста, работающих по совместительству, из которых 17 студентов, 122 работника учреждений СПО и ВПО, 2 работника учреждений культуры, к 1614 штатным педагогам. Наглядно ситуация представлена на рис. 1.

С целью уточнения мнений экспертов по поводу кадровой проблемы в дополнительном образовании был задан вопрос: *«В чем основная причина трудностей кадрового обеспечения деятельности Вашего учреждения?»*

Ответы экспертов содержали перечень основных причин, среди которых:

1. Жилищная проблема, отсутствие жилья для иногородних специалистов.
2. Отсутствие профильных учреждений среднего и высшего профессионального образования и курсов повышения квалификации, которые бы готовил кадры для конкретных муниципальных образований по нуждам и запросам территорий. Сложность повышения квалификации («удаленность учебного центра, отсутствие бесплатного дистанционного обучения, те курсы, которые реально нужны и полезны педагогам, платные»; «государственные педагогические вузы мало готовят педагогов дополнительного образования, практически невозможно найти новых педагогов в случае непредвиденных обстоятельств (например, болезни, или увольнения старых и опытных сотрудников, связанного с уходом на пенсию»).

3. Низкая заработная плата («низкая оплата труда», «территориальная близость к Москве (где зарплата выше)» «ни один уважающий себя молодой специалист не станет работать на требующей самоотдачи работе – за 12–13 тысяч рублей в месяц»; «уровень заработной платы оставляет желать лучшего»).

4. «Низкая престижность профессии среди молодого поколения педагогов».

5. Бюрократизация педагогического процесса («ответственность огромная, бумаг непропорционально много»).

К сожалению, в последние десятилетия проблема изучалась крайне слабо, исследования по вопросам развития кадрового потенциала в сфере дополнительного образования велись ограниченным кругом исследователей.

Результаты проведённого экспертного опроса позволяют выделить ряд мер, которые необходимо предпринять для стимулирования и развития кадрового потенциала учреждений дополнительного образования детей.

Во-первых, расширение инфраструктуры учреждений профессиональной подготовки и пере-

подготовки кадров для сферы дополнительного образования, развитие ресурсных Центров при высших и средних профессиональных учебных организациях для повышения квалификации педагогов дополнительного образования и обмена опытом.

Во-вторых, разработка и реализация концепции формирования и стимулирования профессионального имиджа педагога дополнительного образования.

В-третьих, разработка на региональном уровне критериев стимулирования профессиональных достижений педагогических работников сферы дополнительного образования.

Таким образом, совершенствование системы дополнительного образования детей в Московской области требует обеспечения необходимых условий для создания среды, способствующей расширенному воспроизводству знаний, развитию мотивации учащихся к самообразованию, развитию их творческих способностей, включению в социально полезную деятельность, профессионального и

личностного самоопределения, самореализации и самовоспитания, формирования толерантного сознания, организации содержательного досуга и занятости, создания условий сохранения единого образовательного пространства во взаимодействии дополнительного образования детей с различными уровнями образования, повышения профессионального уровня кадров с учетом современных требований и стимулирования престижа профессии педагога дополнительного образования, укрепление материально-технической базы, ресурсного обеспечения учреждений дополнительного образования детей [3].

Однако очевидно, что на современном этапе модернизационные процессы в сфере дополнительного образования должны осуществляться на основе глубокого и системного мониторинга проблемных тенденций и обуславливаться анализом его результатов для разработки наиболее эффективных механизмов выхода из кризисных состояний.

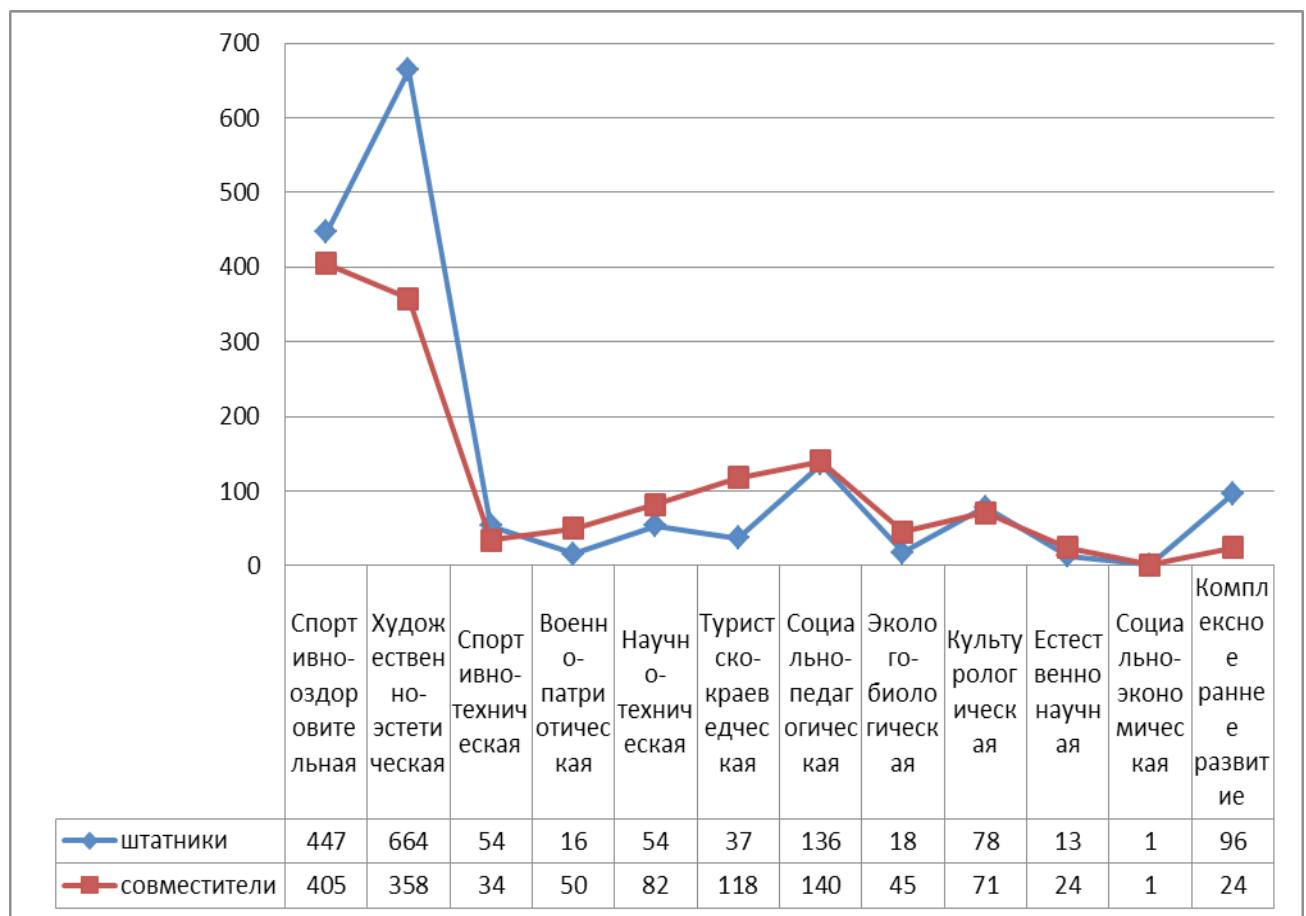


Рисунок 1: Соотношение штатных педагогов и педагогов совместителей в учреждениях ДОО – участниках исследования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Асмолов А.Г. Дополнительное персональное образование в эпоху перемен: сотрудничество, сотворчество, самотворение / А.Г. Асмолов. // Образовательная политика. – № 6. – С. 5.
2. Концепция развития дополнительного образования детей / Распоряжение Правительства РФ от 4 сентября 2014 г. № 1726-р. – М., 2014. – 24 с.
3. Новые модели в системе дополнительного образования детей: теория и практика.// Материалы научно-практического семинара / под ред. Г.Ф. Шиловой. – М., ГОУ Педагогическая Академия, 2012. – 80 с.
4. Единая межведомственная информационно-аналитическая система. [Электронный ресурс] URL: <http://www.fedstat.ru> (дата обращения 22.08.2014).

Summary

**THE STATE OF ADDITIONAL EDUCATION OF CHILDREN
IN THE MOSCOW REGION IN THE INTRODUCTION OF THE FEDERAL
STATE EDUCATIONAL STANDARD: PROBLEMS AND PROSPECTS**

M.B. Zemsh

Moscow State Regional Institute of Humanities

Abstract. The article considers some actual problems of the organization of additional education of the children reflecting a look of specialists for the system of additional education in the Moscow region. In the sight of experts there were problems of modernization of infrastructure and personnel potential of additional education of children at the present stage.

Key words: additional education of children; out-of-school establishments; extracurricular activities; leisure activities; the sphere of children's leisure; expert poll, problems of additional education of children; organization of additional education of children.

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ УРОКА В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФЕДЕРАЛЬНЫХ ГОСУДАРСТВЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ

Осинина Т.Н.

Московский государственный областной гуманитарный институт

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы проектирования урока при внедрении федеральных государственных образовательных стандартов. Подчеркивается, что требования к результатам освоения основных общеобразовательных программ задают новые ориентиры не столько для обновления предметного содержания, сколько для инновационных изменений в организации процесса обучения. Полученные автором результаты свидетельствуют о том, что реализация системно-деятельностного подхода требует существенной перестройки традиционного урока, инновационных преобразований методов, приемов и форм организации обучения.

Ключевые слова: урок; федеральный государственный образовательный стандарт; процесс обучения.

Эпохальным явлением не только в истории развития педагогической мысли, но и в истории развития общества в целом стало обоснование Я.А. Коменским классно-урочной системы обучения, основной единицей учебных занятий в которой выступил урок [6, с. 252]. Урок является основной формой организации обучения и в современной школе.

В литературе представлено множество определений урока. И.П. Подласый отмечает, что урок – законченный в смысловом, временном и организационном отношении отрезок (этап, звено, элемент) учебно-воспитательного процесса [9, с. 459].

Л.С. Подымова, В.А. Сластёнин определяют урок как форму организации педагогического процесса, при которой педагог в течение точно установленного времени руководит коллективной познавательной и иной деятельностью постоянной группы обучающихся (класса) с учетом особенностей каждого из них, используя виды, средства и методы работы, создающие благоприятные условия для о

– владения всеми учениками основами изучаемого предмета непосредственно в процессе обучения;

– воспитания и развития познавательных способностей и духовных сил каждого обучающегося как в ходе урока, так и за его пределами [5, с. 172].

В.А. Ситаров дает следующее определение уроку – это единица образовательного процесса, четко ограниченная временными рамками, возрастным составом участников, планом и учебной

программой работы [13, с. 201]. Согласно концепции М.И. Махмутова, урок рассматривается как динамичная и вариативная форма организации процесса целенаправленного взаимодействия (деятельности и общения) [14].

Л.П. Крившенко определяет урок как «... форму организации учебного процесса, при которой педагог в течение точно установленного времени организует познавательную и иную деятельность постоянной группы учащихся (класса) с учетом особенностей каждого из них, используя виды, средства и методы работы, создающие благоприятные условия для того, чтобы все ученики овладевали основами изучаемого предмета при непосредственном процессе обучения, а также для воспитания и развития познавательных и творческих способностей, духовных сил обучаемых...» [7, с. 298].

Под структурой урока понимают соотношение компонентов урока в их определенной последовательности и связи между собой. Структура урока зависит от дидактической цели, содержания учебного материала, возрастных особенностей обучающихся. Многообразие структур урока предполагает существование различных типов уроков.

Существуют различные подходы к классификации уроков:

1. Классификация уроков по дидактической цели: урок ознакомления обучающихся с новым материалом или изучения новых знаний, урок закрепления знаний, урок выработки и закрепления умений и навыков, обобщающий урок, контрольный урок (Б.П. Есипов, И.Т. Огородников, Г.И. Щукина).

2. Классификация уроков по форме их проведения: урок-экскурсия, киноурок, уроки самостоятельной работы и так далее. (И.Н. Казанцев).

3. Классификация уроков в зависимости от преобладающих в них компонентов: комбинированные и специальные (В.И. Журавлев) и другие.

В настоящее время на первый план выходит умение педагога грамотно организовать и провести урок в соответствии с новыми требованиями Федерального государственного образовательного стандарта [10, с. 48-52]. Для того чтобы решить новые задачи, учителю необходимо в корне перестроить свою работу, изменить уроки, их структуру. Этапы урока преобразуются. Активная продуктивная деятельность обучающихся становится главной на уроке.

Новые стандарты впервые должны выполнить общественно-стратегическую задачу: выявить и зафиксировать современные запросы в сфере образования со стороны личности, семьи, общества и государства. Методологической основой стандартов второго поколения выступает системно-деятельностный подход [15]. В рамках системно-деятельностного подхода выделяют следующие типы уроков.

1. Типология уроков А.К. Дусавицкого: урок постановки учебной задачи, урок решения учебной задачи, урок моделирования и преобразования модели, урок решения частных задач с применением открытого способа, урок контроля и оценки [1].

2. Типология уроков Л.Г. Петерсон [8]: уроки «открытия» нового знания, уроки рефлексии, уроки общеметодологической направленности, уроки развивающего контроля.

Новые требования к результатам освоения основных общеобразовательных программ представляют собой описание совокупности обязательных компетентностей выпускника образовательной организации, определяемых индивидуальными, семейными, общественными и государственными потребностями, и включают личностные, метапредметные и предметные результаты [3, с. 21].

«...При этом под компетентностью понимается новое качество субъекта деятельности, проявляющееся в способности системного применения знаний, умений, ценностных установок и позволяющее успешно разрешать различные противоречия, проблемы, практические задачи в социальном, профессиональном и личностном контексте. Компетентность представляет собой объективные результаты освоения соответствующих компетенций конкретной личностью...» [3, с. 22].

В работе Н.В. Макаровой и Ю.Ф. Титовой отмечены принципиальные отличия нового стандарта от предыдущего.

«... В предыдущем стандарте цель обучения определялась как усвоение знаний, умений и навыков. Состав стандарта был двухкомпонентным и включал обязательный минимум содержания и требования к уровню подготовки выпускников по каждому предмету. Образовательными результатами являлись знания, умения и навыки, приобретенные в ходе обучения. В новом стандарте цель обучения определяется как общекультурное, личностное и познавательное развитие учащихся. Состав стандарта становится трехкомпонентным по требованиям: к структуре основной образовательной программы (ООП), к результатам освоения ООП, к условиям реализации ООП. К образовательным результатам, помимо предметных, теперь добавляются личностные и метапредметные, при этом предметные ставятся на третье место ...» [4].

Требования к результатам освоения основных общеобразовательных программ задают новые ориентиры не столько для обновления предметного содержания, сколько для инновационных изменений в организации учебного процесса. Традиционный урок как основная форма обучения ориентирован, прежде всего, на информационную функцию, на преподнесение в готовом виде конкретных знаний и умений. При этом на уроке, как правило, используется ограниченный набор форм организации учебно-познавательной деятельности.

Компетентностный подход нацеливает на формирование универсальных учебных действий (УУД) обучающихся, которые позволят им самостоятельно решать проблемы, организовывать познавательную деятельность и обеспечивают развитие личности. УУД определяют способность личности учиться, познавать, выстраивать сотрудничество в познании и преобразовании окружающего мира [2, с. 19]. Новое понимание результатов образования предполагает и новую систему оценивания, что требует от педагогов овладения дополнительными компетенциями.

В портрете выпускника основной школы сделан акцент на формирование у обучающихся умения учиться, осознание важности образования и самообразования для жизни и деятельности, способностей применять полученные знания на практике. Данная направленность нового стандарта ставит перед педагогами задачу формирования новых методических приемов в обучении, способов работы с учебным материалом.

Сравнительный анализ традиционного урока и урока современного типа (деятельностного урока) позволяет сделать вывод о существовании множества различий между ними. В соответствии с требованиями ФГОС существенным отличием «новых» уроков является смещение акцента с результативной стороны учения на процессуальную, которая способствует развитию интеллекта каждого школьника. Основным акцент при организации и проведении уроков в современной школе необходимо уделять именно интеллектуальным способностям обучающихся [10].

На традиционном уроке педагог сам сообщает обучающимся тему урока, его цели и задачи, рассказывает о работе, которую обучающиеся должны выполнить на уроке. На традиционном уроке обучающиеся под контролем педагога выполняют задания и, как правило, применяется фронтальный метод организации деятельности. В конце традиционного урока учитель оценивает работу обучающихся на уроке, узнает, что они запомнили, и объявляет домашнее задание, которое является общим для всех.

На уроке, спроектированном в условиях реализации новых ФГОС, тему урока, его цели и задачи формулируют сами обучающиеся, а педагог подводит их к осознанию темы, целей и задач. Обучающиеся планируют способы достижения намеченной цели, осуществляют учебные действия по намеченному плану, при этом, как правило, применяется групповой и индивидуальный методы. Далее обучающиеся осуществляют контроль, применяя формы самоконтроля, взаимоконтроля, дают оценку выполненной работы на уроке по её результатам. В конце урока проводится рефлексия, обучающиеся могут выбрать домашнее задание из предложенных учителем. Подведение итогов урока помогает ребенку осознать его собственные достижения и существующие проблемы. На протяжении всего урока педагог выполняет роль консультанта, советчика и помощника, а обучающийся становится главным деятелем, превращаясь из объекта в субъект обучения.

Сравнение деятельности педагога и обучающегося на традиционном уроке и на уроке, организованном на основе системно-деятельностного подхода, показывает, что теперь активные позиции занимают обучающиеся. Раньше возможностью активной деятельности обладал только педагог, а теперь педагог является лишь координатором деятельности детей.

По этому поводу Помазков В.В. в своей статье «Проектирование современного урока с уче-

том требований федеральных государственных образовательных стандартов» отмечает, что организация урока в современной школе связана с увеличением доли самостоятельной работы на уроке. На всех этапах организации урока активно осуществляется самостоятельная деятельность школьника в определении цели урока, создании проблемной ситуации, построении гипотез и грамотном решении учебной задачи. При этом профессионализм педагога, работающего в условиях реализации новых стандартов, проявляется в грамотном построении проблемного урока, позволяющего формировать универсальные учебные действия.

Основные этапы построения проблемного урока в свете требований ФГОС:

1. Актуализация опорных знаний.
2. Анализ проблемного задания.
3. Вычленение проблемы.
4. Выдвижение всевозможных предположений.
5. Сужение поля поиска.
6. Доказательство рабочих гипотез.
7. Проверка правильности решения [10].

При переходе на новые стандарты для разработки содержания педагогического взаимодействия учителя и учащихся на уроке используется технологическая карта. В ней содержатся личностные, метапредметные и предметные результаты обучения. Кроме того, в технологической карте урока указываются познавательные, регулятивные, коммуникативные УУД, которые являются,

- во-первых, средством достижения образовательных результатов;
- во-вторых, самим результатом образовательного процесса.

При проектировании урока следует продумать его оптимальную структуру (этапы урока), уровень достижения планируемых результатов обучения и другое. На этапе проектирования учитель наполняет модель урока конкретным содержанием по следующему алгоритму:

1. Определение темы урока и ее возможностей для достижения требуемых ФГОС образовательных результатов.
2. Формулировка цели урока в соответствии с требованиями к результатам обучения.
3. Конструирование учебных задач и содержания обучения с ориентировкой на выполнение обучающимися умственных действий, обобщенных способов практической деятельности.
4. Конструирование деятельности обучающихся, направленной на достижение планируе-

мых образовательных результатов и учебных задач урока, формирование познавательных, коммуникативных и регулятивных УУД.

5. Конструирование деятельности учителя (приемы мотивации учащихся; используемые образовательные технологии, методы, средства, обучения и другое) по организации взаимодействия с обучающимися.

6. Определение уровня достижения планируемых результатов на каждом этапе урока [17].

Результатом этапа проектирования урока будет заполненная технологическая карта, в которой по каждому этапу урока, по каждой решаемой учебной задаче будут указаны все основные компоненты урока: содержание, деятельность учащихся (УУД), методы, средства обучения и другое. Это своеобразный план урока, который позволит учителю в системе продумать будущий урок. Завершающим этапом проектирования является педагогическое конструирование, где на основе созданного проекта разрабатывается сценарий урока (учебные ситуации, образовательные технологии, методические приемы, дидактическое обеспечение и тому подобное). Таким образом, появляется конструктор урока – его конспект [17].

В проведенном исследовании были изучены профессиональные затруднения педагогов в период перехода МОУ СОШ №12 с УИОП г. Орехово-Зуево Московской области на ФГОС ООО, а также вопросы, касающиеся организации и проведения уроков в условиях системно-деятельностного подхода. Нами была разработана анкета, включающая 22 вопроса. Многие педагоги, принявшие участие в анкетировании, отмечают, что они недостаточно информированы о стандартах нового поколения и испытывают необходимость в повышении своего профессионального уровня в условиях перехода на ФГОС.

Учителя перечисляют следующие изменения, которые коснулись проведения уроков в условиях реализации ФГОС ООО:

- изменения в структуре урока;
- в структуре плана-конспекта урока;
- позиций учителя и учеников;
- акцент на самостоятельное добывание учащимися знаний на уроке;
- изменения в форме организации урока и его результатах.

Все педагоги отмечают изменения, связанные с подготовкой технологической карты урока, с описанием видов УУД, формируемых на каждом уроке.

При подготовке к урокам в условиях внедрения новых стандартов педагоги чаще всего поль-

зуются такими источниками информации, как Интернет, учебные пособия, методические рекомендации.

Только один педагог отмечает значение для подготовки к урокам изучения опыта других учителей. Большинство учителей отмечают, что способны использовать опыт творческой деятельности других педагогов, умеют организовать проектную деятельность обучающихся и предоставлять выбор обучающимся (выбор уровня задания, формы работы и так далее). Также учителя отмечают, что умеют провести отбор учебного материала с точки зрения наличия в нем элементов развивающего характера, проблемы (противоречий).

Обработка результатов, полученных в ходе анкетирования, позволяет выделить наиболее оптимальную, по мнению педагогов, организацию современного урока на основе системно-деятельностного подхода:

- этап мотивации; этап актуализации темы урока;
- этап выявления проблемы;
- этап построения проекта нахождения решения проблемы;
- этап реализации проектного подхода;
- этап первичного закрепления;
- этап самостоятельной работы с самопроверкой;
- этап включения в систему знаний;
- этап рефлексии учебной деятельности.

Для успешной работы в условиях ФГОС ООО учителям необходимо достойное методическое и материально-техническое обеспечение, прохождение курсов повышения квалификации, посещение уроков других педагогов, проводимых по новым стандартам.

М.М. Поташник и М.В. Левит также изучали затруднения учителей при освоении новых стандартов [12]. Источником для перечня затруднений в их работе послужили письма респондентов, посещение уроков, встречи с учителями.

Авторы задавали педагогам один и тот же вопрос: «Какие затруднения Вы испытываете при освоении ФГОС второго поколения?».

Многие педагоги отрицательно относятся к ФГОС из-за присущей многим людям боязни нового. Учителя стремятся сохранить привычные для них знания, умения, технологии, стараются делать только то, что приводило к успеху в прошлом.

М.М. Поташник и М.В. Левит отмечают, что не смогли найти ни одной статьи, где практики позитивно отзываются о новых стандартах. Новые стандарты содержат много нового и прогрессив-

ного и поэтому требуют отказа от сложившегося опыта и стереотипов. Также затруднения при освоении новых стандартов связаны с дефицитом времени у всех учителей, вследствие которого у педагогов возникает быстрое профессиональное выгорание, неврозы, депрессия.

Следующая причина затруднений – отсутствие значительной части учебников, соответствующих требованиям ФГОС. Авторы исследования отмечают, что приходится осваивать новые стандарты по старым учебникам. На них стоит значок «ФГОС», но они мало чем отличаются от прежних содержанием текстов, которое не способствует формированию личностных результатов, а задания, направленные на проверку памяти и воспроизведение прочитанного, совершенно не формируют метапредметные результаты.

Трудности педагогов связаны также с тем, что им сложно провести самодиагностику профессиональных проблем, связанных с усвоением ФГОС. Многие педагоги не владеют теоретическими основами и понятийно-терминологическим аппаратом ФГОС, не знают сущности и способов организации проектной и учебно-исследовательской деятельности обучающихся.

Почти все участники исследования отметили невозможность оценить сформированность УУД и в целом метапредметных и личностных результа-

тов из-за отсутствия системы оценки, критериев, контрольно-измерительных материалов. Следует отметить, что в ходе бесед, проведенных нами с педагогами МОУ СОШ № 12 с УИОП, выявлено, что проблема отсутствия в стандартах точного и четкого механизма оценивания метапредметных и личностных результатов волнует всех учителей.

Кроме того, необходимо отметить затруднение, которое связано с неумением подключать родителей к оказанию помощи учителям и детям в освоении ФГОС. Речь идет о подготовке и проведении родительских собраний с целью информирования о содержании новых стандартов, рассказом о том, как можно помочь детям, обучающимся по новым ФГОС [11, 12].

Рациональное построение и грамотное проведение уроков, использование различных форм организации учебной деятельности на уроке, методов и средств обучения является важным условием осуществления системно-деятельностного подхода, обеспечивает повышение эффективности достижения обучающимися как предметных, так и личностных и метапредметных результатов. Системно-деятельностный подход в обучении отводит ученику роль не объекта, а субъекта учебного процесса и способствует формированию ценностно-смысловых, общекультурных, учебно-познавательных компетенций.

ЛИТЕРАТУРА

1. Дусавицкий А.К., Кондратюк Е.М., Толмачева И.Н., Шилкунова З.И. Урок в развивающем обучении: Книга для учителя. – М.: Новое Просвещение, 2008. – 321 с.
2. Кондаков А.М. Федеральный государственный стандарт общего образования и подготовка учителя // Педагогика. – 2010. – № 5. – С. 18-23.
3. Кондаков А.М., Кузнецов А.А., О Федеральном государственном образовательном стандарте: доклад Российской академии образования // Педагогик. – 2008. – № 10. – С. 9-28.
4. Макарова Н.В., Титова Ю.Ф. Системно-деятельностный подход при обучении информатике в средней школе // Педагогическое образование в России. – 2012. – № 5.
5. Педагогика / под общ. ред. Л.С. Подымовой, В.А. Сластёнина – М.: Юрайт, 2014. – 332 с.
6. Педагогика / под ред. П.И. Пидкасистого. – М.: Юрайт, 2011. – 502 с.
7. Педагогика : учеб. для студентов вузов / Л.П. Крившенко, М.Е. Вайндорф-Сысоева, Т.А. Юзефовичус и др. ; под ред. Л.П. Крившенко. – М.: Проспект, 2013.
8. Петерсон Л.Г., Кубышева М.А., Кудряшова Т.Г. Требование к составлению плана урока по дидактической системе деятельностного метода. – М.: Паритет, 2006. – 215 с.
9. Подласый И.П. Педагогика – М.: Юрайт, 2013. – 696 с.
10. Помазков В.В. Проектирование современного урока с учетом требований федеральных государственных образовательных стандартов // Вестник МГОУ. – 2013. – № 2. – С. 48-52.
11. Поташник М.М., Левит М.В. Как помочь учителю в освоении ФГОС. Методическое пособие. – М.: Педагогическое общество России, 2014. – 320 с.
12. Поташник М.М., Левит М.В. Затруднения учителей при освоении новых стандартов // Народное образование. – 2014. – № 6. – С. 119-124.
13. Ситаров В.А. Теория обучения. Теория и практика : учебник для бакалавров. – М.: Юрайт, 2014.
14. Современный урок: вопросы теории / Махмутов М.И. – М., 1981.

15. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (утв. приказом МО и науки РФ № 1897 от 17 декабря 2010 г.).
16. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». <http://festival.1september.ru/articles/630119/> (Дата обращения: 20.03. 2015).

Summary

IMPROVING OF THE LESSON IN THE IMPLEMENTATION OF FEDERAL STATE EDUCATIONAL STANDARD

T.N. Osinina

Moscow State Regional Institute of Humanities

Abstract. The article considers the problems of designing a lesson in the implementation of the federal state educational standards. It is stated that the requirements for the results of the development of basic education programs set new benchmarks not only to update the object content but for innovative changes in the organization of the learning process. Our results suggest that the implementation of systematic and activity approach requires a substantial restructuring of the traditional lesson, innovative methods, techniques and forms of organization of learning.

Key words: lesson; federal state educational standard; the learning process.

ВНЕАУДИТОРНАЯ САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА СТУДЕНТОВ КАК ФОРМА ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ВУЗЕ

Петрова Л.А.

Московский государственный областной гуманитарный институт

Аннотация. В статье раскрывается понятие самостоятельной работы студентов, условия ее успешного выполнения. Названы виды и формы самостоятельной работы, обозначена мотивация, дана характеристика учебных заданий, предлагаемых студентам для самостоятельного выполнения.

Ключевые слова: внеаудиторная самостоятельная работа студентов; виды и формы самостоятельной работы.

Введение федеральных государственных образовательных стандартов профессиональной школы третьего поколения привело к кардинальным изменениям в образовательной системе вузов. Сегодня важным в профессиональной деятельности является генерация и применение новых идей, а не только использование ранее приобретенных знаний. Это приводит к появлению новых требований к подготовке кадров в высшей школе: обладание высокой компетентностью, умение постоянно пополнять свое образование, творчески мыслить, практически осваивать инновации, умение включаться в постоянное самообучение на протяжении всей своей жизни. Познавательная самостоятельность студентов становится одной из решающих предпосылок улучшения качества подготовки специалистов в современных условиях.

Одной из наиболее важных задач ФГОС в системе высшего и среднего профессионального образования является организация самостоятельной работы обучающихся.

Переход на новые учебные планы и программы с одновременным сокращением часов, отведенных на аудиторские занятия, предопределил увеличение доли самостоятельной работы студентов при изучении многих разделов и тем учебных дисциплин и обусловил необходимость поиска новых подходов к организации их учебной деятельности, контроля не только их знаний, но и процесса самостоятельной работы.

В педагогической науке, несмотря на большое многообразие подходов к пониманию сущности и значения самостоятельной работы, практически все исследователи рассматривают её как многогранное и полифункциональное явление, име-

ющее не только учебное, но и личностное и общественное значение. Самостоятельную работу принято делить на учебную, научную и социальную. Все эти виды самостоятельной работы взаимосвязаны и взаимообусловлены.

В условиях роста значимости самостоятельной работы студентов наполняется новым содержанием деятельность преподавателя и обучающегося. Роль преподавателя заключается в организации самостоятельной работы с целью перевода студента из пассивного потребителя знаний в активного их творца, умеющего сформулировать проблему, проанализировать пути ее решения, найти оптимальный результат и доказать его правильность; научить студента осмысленно и самостоятельно работать сначала с учебным материалом, затем с научной информацией; заложить основы самоорганизации и самовоспитания с тем, чтобы привить умение в дальнейшем непрерывно повышать свою квалификацию. Роль студента заключается в том, чтобы в процессе самостоятельной работы под руководством преподавателя стать творческой личностью, способной самостоятельно приобретать знания, умения и навыки, формулировать проблему и находить оптимальные пути её решения.

В зависимости от места и времени проведения СРС, характера руководства ею со стороны преподавателя и способа контроля за ее результатами подразделяется на:

– самостоятельную работу во время основных аудиторных занятий (лекций, семинаров, лабораторных работ);

– самостоятельную работу под контролем преподавателя в форме плановых консультаций, творческих контактов, зачетов и экзаменов;

– внеаудиторную самостоятельную работу при выполнении студентом домашних заданий учебного и творческого характера.

Содержание аудиторной и внеаудиторной СРС определяется в соответствии с рекомендуемыми видами учебных заданий, предусмотренными в рабочей программе учебной дисциплины.

Самостоятельная работа может осуществляться индивидуально или группами студентов в зависимости от цели, объема, конкретной тематики учебной работы, уровня сложности и уровня знаний и умений студентов.

Контроль над процессом и оценка результатов самостоятельной работы студентов должны осуществляться в пределах времени, отведенного на обязательные учебные занятия и внеаудиторную самостоятельную работу студентов по дисциплине, могут проходить в письменной, устной или смешанной форме [3].

Формы внеаудиторной самостоятельной работы студентов различаются в зависимости от цели, характера, дисциплины, объема часов, определенных учебным планом:

- подготовка к лекциям, семинарским, практическим и лабораторным занятиям;
- изучение учебных пособий;
- изучение и конспектирование хрестоматий и сборников документов;
- изучение в рамках программы курса тем и проблем, не выносимых на лекции и семинарские занятия;
- написание тематических докладов, рефератов и эссе на проблемные темы;
- аннотирование монографий или их отдельных глав, статей;
- выполнение исследовательских и творческих заданий;
- написание контрольных и лабораторных работ;
- составление библиографии и реферирование по заданной теме.

Помимо традиционных форм внеаудиторной самостоятельной работы в вузе (конспектирование, реферирование литературы, аннотирование книг или статей, доклад, реферат, контрольная, курсовая, дипломная работа) все большую популярность при выполнении учебных заданий приобретает самостоятельная работа в Интернете.

Новые информационные технологии (НИТ) используются студентами для:

- *поиска информации в сети* – использование web-браузеров, баз данных, пользование информационно-поисковыми и информационно-справочными системами, автоматизированными

библиотечными системами, электронными журналами;

- *организации диалога в сети* – использование электронной почты, синхронных и отсроченных телеконференций;

- *создания тематических web-страниц и web-квестов* – использование html-редакторов, web-браузеров, графических редакторов.

Главное в стратегической линии организации самостоятельной работы студентов в вузе заключается в создании условий высокой активности, самостоятельности и ответственности в ходе выполнения учебных заданий как в аудитории, так и вне ее.

Повышению эффективности организации самостоятельной работы способствует ряд таких условий, как:

- наличие четко сформулированной цели предстоящей самостоятельной работы;
- обеспечение разумного сочетания видов самостоятельной работы, аудиторные занятия должны обеспечить безусловное выполнение определенного минимума самостоятельной работы студентами;
- разработка четких методических указаний;
- проведение индивидуальных консультаций;
- задания дифференцированы и вариативны с учетом индивидуальных возможностей, потребностей, интересов студентов;
- знание алгоритма и способов осуществления самостоятельной работы;
- устойчивая мотивация деятельности (наличие заинтересованности);
- использование ситуаций успеха на занятиях, способствующих развитию у студентов уверенности в своих силах, формированию адекватной самооценки, раскрытию индивидуальных способностей обучаемых;
- разработка системы заданий для самостоятельной работы, основанной на развитии профессиональных компетенций студента;
- использование кредитно-зачетной системы, включающей накопительную систему оценивания самостоятельной работы студентов;
- обеспечение самостоятельной работы студентов информационно-методическими средствами и материалами;
- включение в задания для самостоятельной работы обязательной для всех базовой части, и вариативной, для более подготовленных студентов;
- определение преподавателем объема работы, форм отчетности, сроков ее представления [1; 2].

Активная самостоятельная работа студентов возможна только при наличии устойчивой мотивации. Самый сильный мотивирующий фактор – подготовка к дальнейшей эффективной профессиональной деятельности. Анализ результатов исследования отношения студентов к учебно-познавательной деятельности показывает, что факторами активизации самостоятельной работы являются:

– полезность выполняемой работы. Если студент знает, что результаты его самостоятельной работы формируют его профессиональные знания и навыки, необходимые в его профессиональной деятельности, то отношение к выполнению задания существенно изменяется и качество выполняемой работы повышается;

– участие студентов в творческой, научно-методической деятельности под руководством преподавателя. Мотивация самостоятельной работы существенно возрастает, если студент знает, что ее результаты будут использованы в лекционном курсе, в методическом пособии, в лабораторном практикуме, при подготовке публикации или иным образом, оставляя его творческий след в более высоком интеллектуальном труде, чем просто учеба;

– важным мотивационным фактором является интенсивная педагогика. Она предполагает введение в учебный процесс активных методов, прежде всего, игрового тренинга, в основе которого лежат инновационные и организационно-деятельностные игры. Первым шагом в реализации такого подхода являются деловые игры или ситуационные формы занятий, в том числе с использованием компьютера;

– участие в олимпиадах по учебным дисциплинам, конкурсах научно-исследовательских или прикладных работ;

– использование мотивирующих факторов контроля знаний (накопительные оценки, рейтинг, тесты, нестандартные экзаменационные процедуры);

– поощрение студентов за успехи в учебе и творческой деятельности (стипендии, премирование, поощрительные баллы) и санкции за плохую учебу;

– индивидуализация всех видов учебных заданий, постоянное их обновление;

– мотивационным фактором в учебной работе, в том числе самостоятельной, является личность преподавателя. Преподаватель может быть примером для студента как профессионал, как творческая личность. Он может и должен помочь студенту раскрыть свой творческий потенциал,

определить перспективы своего внутреннего роста;

– предоставление студентам младших курсов методических указаний, содержащих подробный алгоритм, постепенно уменьшая разъяснительную часть от курса к курсу с целью приучить студентов к большей самостоятельности;

– разработка типовых задач повышенной трудности, с избыточными или недостающими данными;

– присвоение статуса «студентов-консультантов» наиболее продвинутому и способному студенту, оказывая им всяческую помощь;

– убедительная демонстрация необходимости овладения предлагаемым учебным материалом для предстоящей учебной и профессиональной деятельности во вводных лекциях, методических указаниях и учебных пособиях [4].

Формированию познавательной самостоятельности обучающихся способствует

– своевременная диагностика уровня самостоятельности в деятельности и прогнозирование ее развития с учетом психолого-педагогических и возрастных особенностей каждой группы, образовательного ценза каждого входящего в нее индивида и других показателей;

– обучение самоорганизации деятельности, предусматривающее вооружение умениями самостоятельно формулировать цели и выбор ее ориентировочной основы, планирование работы и нахождение путей реализации своего плана, анализ собственной деятельности и внесение в нее корректив [5].

Учет того фактора, что студенты обладают разным уровнем подготовленности к выполнению самостоятельной работы, предполагает предъявление им различных по характеру деятельности заданий, которые могут быть:

– воспроизводящими (работы по образцу), включающими задачи на воспроизведение знаний, умений. К таким заданиям можно отнести работу с учебником, текстом лекции, различными источниками информации, тренировочные упражнения по образцу и другие. Выполняя такого вида самостоятельную работу, студенты накапливают фактические данные, служащие основой для усвоения знаний на более высоком уровне сложности и выработки необходимых способов деятельности;

– реконструктивными (работы, связанные с актуализацией имеющихся и поиском новых знаний, необходимых для решения поставленных задач), при выполнении которых студенту необходимо преобразовать их применительно к усло-

виям предъявляемого задания. К таким заданиям можно отнести проведение анализа материала по конкретным источникам, написание эссе и рефератов, подготовку докладов и сообщений и другое;

– эвристическими (работы, в которых задаются нестандартные ситуации или нетиповые задачи), предполагающими поиск, выдвижение гипотез и нахождение нового решения. К ним можно отнести курсовые и выпускные квалификационные работы, творческие задания в рамках курса по выбору и другое;

– исследовательскими (работы, требующие для выполнения высокого уровня познавательной самостоятельности и творческой деятельности), благодаря которым студенты более глубоко познают сущность изучаемого явления, выдвигают новые идеи, находят новые решения учебных и научных проблем, благодаря тому, что они вызывают у них интеллектуальные затруднения, возбуждают познавательный интерес, создают внутренние психологические условия для активного и самостоятельного усвоения новых знаний.

Внеаудиторная работа студентов является составной частью образовательной программы вуза и наряду с производственной практикой студентов остается наиболее сложной формой организации учебного процесса, требующей психолого-педагогического и научно-методического сопровождения, соблюдения интересов работодателей и образовательной организации, а также потребностей студентов в самореализации.

Внеаудиторная самостоятельная работа студентов, оказывающая эффективное влияние на формирование личности будущего специалиста, планируется студентом самостоятельно. Каждый студент сам определяет режим своей работы и меру труда, затрачиваемого на овладение учебным содержанием по каждой дисциплине. Он выполняет внеаудиторную учебную работу по личному, индивидуальному плану, в зависимости от его подготовки, располагаемого времени и других условий. Внеаудиторная работа должна сопровождаться методическим обеспечением:

– список основной и дополнительной литературы по дисциплине;

– доступ к электронной библиотеке, список аудио- и видеоматериалов по различным разделам дисциплины;

– методические указания по организации и выполнению СРС при изучении дисциплин;

– методические указания по выполнению практических и лабораторных работ;

– методические пособия, указания и рекомендации по выполнению контрольных работ, курсовых проектов (работ), а также методическими указаниями и рекомендациями по выполнению дипломных проектов (работ), выпускных квалификационных работ.

Во время самостоятельной подготовки, обучающиеся, должны быть обеспечены доступом к современным профессиональным базам данных, к информационным ресурсам сети Интернет.

ЛИТЕРАТУРА

1. Герасименко К.М. Организация самостоятельной работы студентов-заочников педагогических специальностей. [Электронный ресурс] URL: http://vestnik.yspu.org/releases/2010_pp4/34.pdf (дата обращения 21.03.2015 г.).
2. Митин И.В. Кредитная система оценки содержания и качества освоения образовательных программ. [Электронный ресурс] URL: www.edit.muh.ru/content/mag/trudy/07_2010/07.pdf - (дата обращения 20.03.2015).
3. Петрова Л.А., Носкова Н.В. Педагогика: Методические рекомендации по организации внеаудиторной самостоятельной работы студентов бакалавров по направлению подготовки «Педагогическое образование», «Психолого-педагогическое образование». – Орехово-Зуево: МГОГИ, 2013. – 28 с.
4. Силласте Г.Г., Письменная Е.Е., Белгарокова Н.М. Самостоятельная работа студентов. Методические рекомендации. [Электронный ресурс] URL: http://www.fa.ru/chair/socio/pps/Documents/metod_self_work.pdf (дата обращения 20.03.2015 г.).
5. Тельтевская Н.В. Оптимизация самостоятельной работы студентов с позиций компетентностного подхода. [Электронный ресурс] URL: http://www.sgu.ru/sites/default/files/journals/izvestiya/pdf/2013/12/13/3-013_filosofiya_118.pdf (дата обращения 21.03.2015г.).

Summary

**EXTRACURRICULAR INDEPENDENT WORK OF STUDENTS
AS THE FORM OF ORGANIZATION OF EDUCATIONAL
PROCESS AT THE UNIVERSITY**

L.A. Petrova

Moscow State Regional Institute of Humanities

Abstract. The article considers the concept of independent work of students and the conditions for its successful implementation. The types and forms of independent work are given, the motivation is identified, the characteristics of learning tasks proposed to students for independent performance are disclosed here.

Key words: extracurricular independent work of students; the types and forms of independent work.

ПРОФИЛАКТИКА ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ: ОПЫТ МАКАРЕНКО И СОВРЕМЕННОСТЬ

Романова Г.А.

Московский государственный областной гуманитарный институт

Аннотация. В статье рассматриваются отдельные аспекты использования педагогического опыта А.С. Макаренко в решении проблемы профилактики девиантного поведения обучающихся в современном обществе.

Ключевые слова: профилактика отклоняющегося поведения; педагогическая поддержка; воспитание в труде; социализация; система воспитания Макаренко.

Одним из самых распространённых следствий нарушения, либо деформации процесса социализации личности является возникновение отклонений в её поведении.

Отклоняющееся поведение – это поведение, в котором устойчиво проявляются отступления от общепринятых данным обществом поведенческих норм. Синонимом отклоняющегося поведения является понятие «девиантное поведение» (лат. – *deviation* – отклонение).

В общеобразовательной школе, как правило, ведётся профилактическая работа по предупреждению возникновения отклонений в поведении детей и подростков. Она традиционно включает

- беседы и воспитательные занятия по проблеме формирования характера;
- просмотр видеofilьмов, отражающих ситуации борьбы людей с собственными пороками и пути их преодоления с последующим обсуждением;
- часы общения;
- чтение и обсуждение публикаций о силе и стойкости человеческого духа в самых трудных жизненных ситуациях;
- тематические викторины;
- классные часы на морально-этические темы и тому подобное. Однако, надо признать, что эффективность данных мер остаётся низкой.

В условиях растущей криминогенности общества, утраты нравственных идеалов и общечеловеческих ценностей возрастает необходимость обращения к опыту выдающихся педагогов, педагогов-практиков, каким является Антон Семёнович Макаренко.

Педагогическая система А.С. Макаренко основана на принципах воспитания в труде, воспитания в коллективе и через коллектив, гуманизма.

Большое значение в коррекции девиантного поведения имеет педагогическая поддержка.

Важно помочь трудному подростку познать самого себя, разобраться в отношениях с окружающими, сверстниками, родителями, учителями, приобрести необходимые знания, сформировать творческие увлечения. Работу надо построить так, чтобы подросток поверил в реальность поставленной цели.

У детей с девиантным поведением нарушена способность нормального человеческого общения. Они потеряли доверие к взрослым, грубы и заносчивы со сверстниками. Поэтому воспитание способности к общению – одно из важнейших направлений воспитательной работы с ними. При этом надо учитывать, что отчуждённость подростков часто возникает как следствие их закомплексованности, низкой самооценки. Важно воспитывать у них чувство собственного достоинства, проявляя по отношению к ним повышенную заботу, надо верить в них, опираться на положительные качества их личности.

Потребность в общении как со сверстниками, так и с взрослыми помогает удовлетворить ребенку активная коллективная деятельность.

Совместная работа, любой труд положительно воздействуют на детей. При этом важно показать значение его результатов, как для коллектива, так и для каждого его члена. Полезность своего труда, его значимость для всех укрепляет веру в себя и, как следствие, снижает агрессивность, причиной которой является зачастую неуверенность в себе и стремление преодолеть её, самоутвердиться, что не всегда сопровождается социально приемлемыми способами.

При этом воспитанникам должна быть предоставлена возможность выбора, чтобы каждый мог найти дело по душе. Принципиально важно, чтобы плодами своего труда дети распоряжались сами. Для этого есть широкие возможности внеу-

рочной воспитательной работы. Необходимо найти для ребенка такую деятельность, в которой он почувствовал бы состояние успеха, в которой мог бы самоутвердиться. Необходимо искать такие пути воспитания, которые бы помогли ребенку понять, что он – не хуже других, что он – тоже личность и тоже достоин уважения.

Особое внимание в работе с неблагополучными детьми следует уделить требованию. Дети с девиантным поведением очень трудно поддаются воспитанию, они не умеют подчиняться требованиям, которые культурный коллектив предъявляет ребенку как своему члену.

Все требования можно разделить на позитивные, то есть стимулирующие какие-то нужные педагогу действия учащихся, и негативные, призванные тормозить, прекращать те или иные нежелательные действия. Там, где число запретов со стороны учителя возрастает, трудно ожидать хорошего к нему отношения учащихся. А.С. Макаренко считал, что найти чувство меры между активностью и тормозами — значит решить вопрос о воспитании [1].

В воспитании дисциплины Макаренко, отвергая неправильное утверждение педагогов, находившихся под влиянием теории «свободного воспитания», будто «наказанием можно воспитать раба», указывал, что, применяя наказание, можно воспитать и раба или запуганного, дряблого человека и свободную, полную человеческого достоинства сильную личность. Все дело в том, какие наказания и как применять. Телесные наказания, конечно, недопустимы. В отношении прочих наказаний, Макаренко требовал, чтобы они были продуманными, не назначались сгоряча и бессистемно, чтобы они имели индивидуализированный характер, соответствовали бы проступку, не были частными, пробуждали бы в наказанном сознание справедливости наказания и переживание собственной вины, чтобы коллектив признавал справедливость этих наказаний. Ни одно из наказаний, применяемых в колонии, не было унижительным. Самое суровое – бойкот – применялось крайне редко.

Эффективность работы с трудными детьми обусловлена, прежде всего, установлением отношения уважения и доверия со стороны участников воспитательного процесса.

А.С. Макаренко настаивал на органичном соединении предъявления требования к воспитаннику с уважительным отношением к нему. Для того чтобы требование взрослого было выполнено подростком, важно придерживаться следующих правил:

- разъяснение выполнения требования как ступеньки, как шага к совершенствованию личности;
- использование доброжелательного тона, демонстрации уважения к подростку;
- дополнительное аргументирование требования;
- выполнимость и небольшая затрата времени;
- усложнение требования;
- контроль выполнения, стимулирование (на начальном этапе работы с подростком).

Дисциплина в понимании Макаренко – это не только дисциплина торможения, но и дисциплина стремлений, активности [1]. Она не только сдерживает, но и окрыляет, вдохновляет к новым победам и достижениям. (А как это понимают сегодняшние учителя!?)

Макаренко тесно связывал вопрос о дисциплине с воспитанием чувства долга, чести, воли, твердого характера. И сегодня, реализуя принципы единства сознания и деятельности, активности и самостоятельности, надо создавать условия для развития стремления к самовоспитанию и самодисциплине. Волю, мужество, целеустремленность нельзя воспитывать без специальных упражнений в коллективе, отмечал Макаренко [3].

Дисциплина особенно развивается и крепнет в организованном коллективе. Макаренко называл дисциплину лицом коллектива, его голосом, его красотой, его подвижностью, его мимикой, его убежденностью. Все, что есть в коллективе, в итоге, принимает форму дисциплины.

Педагогическое воздействие должно осуществляться от коллектива к личности. Объектом воспитания является целый коллектив, только через организацию коллектива личность будет дисциплинирована и наиболее свободна. Влияние личности на личность, по мнению А.С. Макаренко, можно считать достаточно узким и ограниченным фактором. Поэтому целью коммуны было создание условий для правильного влияния коллектива на личность.

Необходимо поддерживать благоприятный климат в классном коллективе и создавать комфортные условия для каждого воспитанника.

Главное, что определило успех начинаний Макаренко, – это убежденность в том, что воспитанники колонии – люди, и относиться к ним нужно соответствующе; он видел в несовершеннолетнем правонарушителе, беспризорнике личность. Он заставлял своих сотрудников с самого начала не помнить прошлое ребенка, вплоть до того, что дела, которые привозили вместе с деть-

ми и сдавались в колонию, он запирает на ключ в сейфе. И на этой основе он и вывел эту знаменитую формулу: «Чем больше уважения к человеку, тем больше требовательности к нему». Он говорил и о невозможности предъявления требования к человеку, которого мы не уважаем.

Макаренко искренне верил в человека, верил в то, что не может быть прирожденной преступности. Подходя к человеку неизменно с «оптимистической гипотезой», Макаренко отмечал, что хорошее в человеке приходится всегда проектировать, и учитель обязан это делать. Макаренко работал с каждым из беспризорников до последнего, очень редкий воспитанник исключался из колонии. Но в любом случае опыт общения с Макаренко заставлял их по-иному взглянуть на мир и переосмыслить свои поступки. Педагог сумел показать малолетним правонарушителям безграничность и красоту мира, в котором есть место добру, дружбе и счастью, а не только борьбе за выживание, несправедливости и нужде.

Так как перевоспитание должно вернуть нормального ребенка в нормальную жизнь, следовательно, в эту жизнь нужно его вводить. Надо отметить необходимость ранней диагностики всех психических сфер воспитанника, а также диагностики социума, преобладающих в нём ценностей и интересов, направленности в целом. На основе диагностических данных должна выстраиваться индивидуальная стратегия развития личности воспитанника с учётом его особенностей, воспитательного потенциала семьи и школы. Макаренко писал, что вместе с работой, копанием, сверлением, строганием происходила именно перековка, переработка личностного плана. Несмотря на то, что у многих детей уже была сформирована воровская идеология, по которой работа – это проклятье, вдруг они видели, что работа приносит не только удовлетворение, она действительно создает какое-то особое отношение к окружающему миру.

Макаренко считал, что трудолюбие и способность к труду не даны ребенку от природы, а воспитываются в нем. Труд должен быть творческим, радостным, сознательным, основной формой проявления личности и заложенных в ней возможностей. Эта мысль педагога весьма актуальна сегодня, когда подрастающее поколение не отличается трудолюбием, желанием трудиться на благо общества. Однако труд как насилие, труд без желания и радости не несёт заложенного в нём развивающего потенциала. Необходимо формировать положительную мотивацию к труду, показывая его значимость для каждого и всех, созда-

вая ситуации успеха для каждого и обеспечивая право выбора трудовой деятельности с учётом интересов, потребностей, способностей [2].

Глубоко разработанная и всесторонне апробированная на практике, модель школы-хозяйства А.С. Макаренко не утратила своего значения и сейчас. Он считал, что труд как воспитывающее средство возможен только как часть общей системы [4].

В целом вся деятельность по трудовому воспитанию способствует коррекции поведения, приобретению навыков самостоятельной жизни, формированию отношения к труду как к основе жизни.

А что же происходит в современном мире?! Дети убегают из детских домов, приютов, интернатов. Все чаще СМИ освещают, как воспитатели жестоко обращаются с детьми и подростками. Очень часто дети остаются без должного внимания и то, что заложено в них природой, находит свое применение в криминальной среде или вообще не находит. Как важен и тщательный подбор кадров для работы с детьми!

Вполне очевидно, что учение Макаренко носит своеобразную несмываемую печать того времени и тех социальных условий, когда оно создавалось, но совершенно бесспорна его заслуга в создании стройной теории коллектива, в подчеркивании важности коллектива в воспитании. Эта идея не менее актуальна и в наши дни, когда появляются тысячи беспризорников, массы сирот и не находящих себе места в жизни молодых людей.

Система воспитания, созданная Макаренко, носит универсальный характер, поскольку позволяет работать с детьми независимо от того, в какой социальной среде они были воспитаны. Но заслуга А.С. Макаренко, прежде всего, в том, что им разработаны научные основы перевоспитания, опираясь на которые можно сознательно и успешно вести перевоспитание «трудных» и криминализированных детей. И пока детские дома, интернаты и колонии для несовершеннолетних существуют, можно полагать, что выйти из такого положения можно, если работать по системе Макаренко, благодаря которой дети смогут чувствовать себя более комфортно, не будут убегать и у них будет больше шансов выйти в эту жизнь достойными людьми.

Основой воспитательной работы с детьми, имеющими отклонения в поведении, должна стать деятельность, направленная на создание оптимальных психолого-педагогических и социально-психологических условий для нормального осуществления процесса социализации лично-

сти, осуществлении психолого-педагогической и социальной помощи семье и подросткам, обеспечение, в случае необходимости, мер социально-правовой защиты ребёнка.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бескина Р.М., Виноградова М.Д. Проблемы воспитания гражданина в педагогическом наследии А.С. Макаренко и их значение для современной теории и практики воспитания // Предисловие к книге Макаренко А.С. Воспитание гражданина. – М.: Просвещение, 1988.
2. Скударёва Г.Н. Актуализация идей А.С. Макаренко о социально-педагогическом взаимодействии школы и общества в деятельности школьного социокультурного комплекса. // Вестник ТвГУ. Серия «Педагогика и психология». – 2013. – Вып. 12. – С. 199-208. – 335 с.
3. Скударева Г.Н., Пирожкова М.А. Педагогические идеи А.С. Макаренко: современный взгляд. Материалы Международной научной конференции молодых ученых «Студенческая наука Подмосковью». – Орехово-Зуево: МГОГИ, 2013.
4. Фролов А.А. Организация воспитательного процесса в практике А.С. Макаренко. / под ред. В.А. Слостенина и Н. Э. Фере. – Горький, ГГПИ им М. Горького, 1976.

Summary

PREVENTION OF DEVIANT BEHAVIOR: EXPERIENCE OF MAKARENKO AND MODERNITY

G.A. Romanova

Moscow state regional Institute of Humanities

Abstract. The article considers some aspects of the experience of A.S. Makarenko as for the problem of prevention of deviant behavior of teenagers in modern society.

Key words: prevention of deviant behavior; pedagogical support; education for work; socialization; the system of education by Makarenko.

ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Селезнева Е.В.

Московский государственный областной гуманитарный институт

Аннотация. В статье рассматриваются особенности деятельности социального педагога в условиях инклюзивного образования. Автором описано содержание социально-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательной школе.

Ключевые слова: дети с ограниченными возможностями здоровья; инклюзивное образование; профессиональная деятельность социального педагога; социально-педагогическое сопровождение.

Проблема развития инклюзивного образования в России сегодня является объектом пристального внимания не только ученых и практиков, но также родителей и широкой общественности. Анализ имеющихся результатов инклюзивного образования позволяет выделить наиболее часто встречающиеся проблемы его внедрения:

- проблема непринятия идеологии инклюзивного образования;
- проблема неприятия детей с ограниченными возможностями здоровья;
- нежелание родителей обучать своих нормально развивающихся детей вместе с детьми с ОВЗ;
- трудности социально-психологической адаптации детей с ОВЗ;
- низкий уровень инклюзивной компетентности педагогов общеобразовательных школ [3].

С 1 сентября 2016 года в России начнет действовать новый стандарт образования детей с ограниченными возможностями, который предполагает инклюзивное обучение таких детей в школах по всей России. Федеральный государственный образовательный стандарт для детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) дает возможность обучаться в общеобразовательных школах слепым и слабовидящим, глухим и слабослышащим, детям с задержкой психического развития, тяжелыми нарушениями речи, опорно-двигательного аппарата, с расстройствами аутистического спектра.

Независимо от физических и умственных способностей инклюзивное образование предоставляет возможность каждому ребенку удовлетворить свою потребность в развитии и равные права в получении адекватного уровню его развития об-

разования. Инклюзивная образовательная среда предусматривает создание необходимых условий для достижения успешной адаптации, социализации всеми детьми независимо от их индивидуальных особенностей, психических и физических возможностей, особенностей развития.

Согласно исследованиям Н.Н. Малофеева и В.И. Ширинского, успешному формированию инклюзивной образовательной среды в образовательном учреждении служит четко организованная система специализированной психолого-педагогической помощи детям с особыми образовательными потребностями, где налажено тесное взаимодействие педагогов-дефектологов, педагогов-психологов, учителей-логопедов, социальных педагогов, медицинских работников.

Успех адаптации ребенка с ограниченными возможностями в новой образовательной среде во многом зависит от того насколько своевременно и детально продуманно его социально-педагогическое сопровождение на различных этапах процесса инклюзии.

На этапе подготовки ребенка к включению в новую образовательную среду внимание социального педагога в значительной мере направлено на семью ребенка с ОВЗ. Для успешной реализации целей включения детей с особыми потребностями в общеобразовательное учреждение социальный педагог должен хорошо знать особенности психо-физического и социального развития ребенка и среду, в которой он развивается. Социальный педагог устанавливает контакт с членами семьи, расспрашивает о потребностях, проблемах и ресурсах семьи, наблюдает за тем, как в семье общаются с ребенком, какая развивающая среда создана, стремится сделать родителей своими союзниками в предстоящей работе.

В результате диагностической деятельности социальному педагогу необходимо определить уровень социального благополучия семьи как института воспитания, составить социальный паспорт, в котором должны быть отражены следующие сведения о семье:

– **состав семьи:** отец, мать и другие члены семьи, проживающие вместе с ребенком, год рождения каждого, образование, профессия, место работы, занимаемая должность;

– **социально-демографические условия семьи:** многодетная, неполная, наличие хронических заболеваний или инвалидности у родителей;

– **материальные и жилищно-бытовые условия:** уровень доходов, низкооплачиваемые, малообеспеченные, проживающие в плохих жилищно-бытовых и санитарно-гигиенических условиях;

– **условия проживания ребенка, наличие условий для занятий:** наличие отдельной комнаты или угла, отдельного стола или отсутствие постоянного места для занятий, соблюдение режима дня и так далее;

– **социально-психологический климат в семье:**

а) благоприятный психологический климат в семье (отношения построены на принципах сотрудничества, уважения прав личности, эмоциональная близость);

б) неблагоприятные тенденции выражены слабо, не имеют хронического характера;

в) неблагоприятный психологический климат (члены семьи испытывают постоянную тревожность, эмоциональный дискомфорт, в отношениях наблюдается отчуждение);

г) кризисные отношения в семье (развод, психическое, физическое, сексуальное насилие в семье).

– **образовательный и культурный уровень семьи:**

а) высокий (семья обладает широким кругом интересов, развитыми духовными потребностями, рационально организован быт, разнообразен досуг, преобладают совместные формы досуговой и бытовой деятельности, поддерживаются семейные традиции, проводятся семейные праздники, поддерживается здоровый образ жизни, семья ориентирована на всестороннее воспитание ребенка – эстетическое, физическое, эмоциональное, интеллектуальное);

б) средний уровень (члены семьи осознают проблемы в своем культурном уровне и проявляют активность в направлении его повышения);

в) низкий уровень (духовные потребности не развиты, круг интересов ограничен, быт не организован, отсутствует совместная культурно-досуговая деятельность, слаба моральная регуляция поведения членов семьи, преобладают насильственные методы регуляции, семья ведет нездоровый, аморальный образ жизни).

– отношение к ребенку в семье, типы реагирования на появление в семье ребенка с ограниченными возможностями:

а) рациональное отношение к факту болезни ребенка;

б) родители проявляют жертвенную активность, подчиняют свою жизнь ребенку;

в) пассивное принятие патологии ребенка;

г) игнорирование патологии ребенка, препятствие реабилитационным усилиям со стороны специалистов;

д) неприятие ребенка, обвинения в адрес больного ребенка.

Субъекты психолого-педагогического сопровождения ребенка с ОВЗ в общеобразовательном учреждении, учитывая особенности психофизического и социального развития ребенка, социальный запрос семьи, заключение ПМПК, рекомендации медико-социальной экспертизы определяют наиболее оптимальные формы образования:

а) **специальные (коррекционные) классы общеобразовательной школы** – форма организации образовательного процесса, при которой дети с отклонениями в развитии объединены в отдельный класс общеобразовательного учреждения. В специальном классе реализуются общеобразовательные программы для обучающихся, воспитанников с отклонениями в развитии соответствующего вида. Специальные классы открываются преимущественно для детей с выраженными или осложненными нарушениями или как начальный этап для последующего перевода детей в интегрированный класс, в случаях, если дети не получали необходимую коррекционную помощь на более ранних ступенях образования. Интегрированное образование с помощью реабилитации адаптирует особенного ребенка к нормативному образованию.

б) **классы инклюзивного обучения.** Способны обеспечить оптимальные условия для обучения, воспитания и социальной адаптации детей с особыми образовательными потребностями. В классах инклюзивного обучения, ребенка воспринимают таким, какой он есть, и под него и его особенности подстраивают систему образования.

в) дистанционная форма обучения.

Дистанционное обучение – комплекс образовательных услуг, предоставляемых детям-инвалидам с помощью специализированной информационно-образовательной среды. Для осуществления дистанционного обучения необходимо мультимедийное оборудование (компьютер, принтер, сканер, веб-камера и так далее), с помощью которого будет поддерживаться связь ребенка с центром дистанционного обучения. В ходе учебного процесса проходит общение ребенка с преподавателем, а по возможности, и с одноклассниками, в режиме онлайн, а также выполнение ребенком заданий, присланных ему в электронном виде, с последующей отправкой результатов в Центр дистанционного обучения. Необходимым условием организации дистанционного обучения является активное включение в деятельность родителей обучающихся.

г) обучение на дому. Вариант обучения детей-инвалидов, при котором педагоги образовательного учреждения организовано посещают ребенка и проводят с ним занятия непосредственно по месту его проживания. Домашнее обучение может вестись по общей либо адаптированной программе, построенной с учетом возможностей учащегося. После завершения обучения ребенку выдается аттестат об окончании школы общего образца с указанием программы, по которой он проходил обучение.

д) система сопровождения и поддержки детей с ОВЗ с помощью тьютора. Цель деятельности тьютора заключается в успешном включении ребенка с ОВЗ в среду общеобразовательного учреждения. Тьютор способен обеспечить координацию необходимых ребенку специалистов на каждом этапе образовательного процесса.

На этапе адаптации ребенка к новой образовательной среде социальный педагог более глубоко изучает личностные особенности ребенка и его адаптационные возможности, составляет на него социальный паспорт, дает общую оценку социализированности.

При этом особое внимание обращает на следующие характеристики:

- способность самостоятельно организовать свой учебный труд, забота об усвоении пропущенного материала;
- проявление активности на уроке (высокая, средняя, низкая, отсутствует);
- отношение к требованиям учителей (положительное, пассивно положительное, безразличное, агрессивное);

– отношение к своим успехам и неудачам в учебном труде;

– отношение к мнению детского коллектива, его требованиям и критическим замечаниям (серьезное, равнодушное, враждебное);

– склонности и интересы ребенка, их устойчивость, глубина, разносторонность, закреплённость в умениях и навыках, читательские интересы, интересы в области литературы, искусства, науки, техники;

– ценностные ориентации, жизненные планы и профессиональные намерения;

– проявление положительных моральных качеств личности и форм поведения (уважение к старшим, внимательность, чуткость, доброта, скромность, трудолюбие, добросовестность, другие качества; какие черты характера хотел бы приобрести;

– проявление отрицательных форм поведения (грубость, агрессивность в поведении, эгоизм, высокомерие, легкомыслие, беспечность, упрямство, конфликтность (со сверстниками с родителями);

– проявление волевых черт характера: целеустремленность, упорство, самостоятельность, инициативность, уверенность в себе, дисциплинированность, самокритичность;

– характер самооценки, от каких черт характера хотел бы избавиться;

– проявление социальных девиаций: курение, тяга к азартным играм, сквернословие.

У детей с ограниченными возможностями здоровья нередко возникает ряд специфических социальных установок: избегание встреч со здоровыми сверстниками, иждивенческие настроения, мнительность, состояние тревожности, чувство неполноценности. Защищая интересы ребенка-инвалида, оказывая ему поддержку и социально-педагогическую помощь, социальный педагог должен решать существующие проблемы в двух направлениях.

С одной стороны, необходима целенаправленная работа с проблемными детьми по формированию у них готовности к социальным отношениям: умения взаимодействовать со сверстниками, усвоение социальной роли члена коллектива, друга, лидера, умения строить взаимоотношения с педагогами.

С другой стороны, требуется работа по **«гуманизации» отношений социума** (класса, школы, микрорайона, кружка и так далее) к ребенку с ограниченными возможностями.

В некоторых школах с этой целью, по инициативе психолога и социального педагога, разра-

батывается программа и организуется дополнительный образовательный маршрут «Познание мира человека с ограниченными возможностями». Цель данной программы – научить обычных детей активнее сочувствовать, думать о другом человеке, помогать ему, быть терпимее в отношении чужих недостатков.

Совместно с классными руководителями социальный педагог создает условия для выработки в классном и школьном коллективе позитивного общественного мнения в отношении нетипичных сверстников, понимания их внутреннего мира, потенциальных возможностей, своеобразия эмоциональной сферы.

Работу в этом направлении следует осуществлять в форме групповых дискуссий, обсуждения дел, проблем и ситуаций школьной жизни, газетных и журнальных статей, книг о жизни выдающихся ученых, общественных деятелей, детей и подростков, справившихся со своим недугом и много достигших в жизни. Важно совместно с ребятами выработать правила (законы) общения с человеком, имеющим особые потребности.

В работе с семьей на данном этапе помощь социального педагога состоит в том, чтобы создать условия для повышения социально-педагогической и психологической компетентности родителей относительно ситуации инклюзии (интеграции). С этой целью организуются семинары-практикумы по педагогике, психологии, медицине, праву, проводятся консультации с учетом материалов изучения семей и детей, заказа родителей.

Социальный педагог в ходе бесед стремится сформировать у родителей и других членов семьи правильное отношение к ребенку, помогает занять активную позицию в преодолении возникающих проблем при адаптации ребенка в новую социальную среду. Совместно с родителями оценивает развитие ребенка в соответствии с индивидуальной образовательной программой, приглашает родителей посетить уроки и внеклассные мероприятия.

Совместно с классным руководителем знакомит родителей со способами организации быта и домашнего труда ребенка, содействует приобретению необходимых корригирующих приспособлений, тренажеров, инвалидных колясок, лекарьств.

Социальный педагог выполняет посредническую функцию в установлении контактов семьи со специалистами – педагогом-психологом, педагогом-логопедом, педагогами-предметниками, педагогами-организаторами, социальными работниками учреждений системы социальной защи-

ты населения, юристами, специалистами ПМПК, МСЭ.

Выступая в роли консультанта, социальный педагог информирует родителей об имеющихся правах, льготах, предоставляемых детям-инвалидам законодательством Российской Федерации. Взаимодействуя с отделом социальной защиты населения, социальный педагог содействует детям с ОВЗ и их семьям в получении пособий, компенсаций, единовременных выплат, адресной помощи, комментирует нормативно-правовую базу, определяющую начисление и получение тех или иных льгот.

На этапе активной коррекционно-развивающей работы, выявляя факторы, препятствующие адаптации ребенка-инвалида в новую образовательную среду, социальный педагог вносит коррективы и дополнения в разработанную ранее программу социально-педагогического сопровождения.

Особого внимания со стороны всей системы психолого-педагогического сопровождения требуют проблемы, возникающие у детей с ОВЗ при определении своих жизненных перспектив, формировании адекватной оценки и так далее.

Готовность и способность решать социально-культурные и социально-психологические задачи социализации являются важными показателями социального развития детей с ОВЗ. С учетом этих задач должны быть разработаны индивидуальные программы коррекции.

Обеспечить контроль над соблюдением прав ребенка с ОВЗ в учебном заведении позволяет проведение **социального мониторинга**, который может включать в себя диагностику по следующим направлениям:

- комфортность пребывания в образовательном учреждении, уровень безопасности в образовательном учреждении;
- удовлетворенности обучением по коррекционно-развивающим программам;
- социально-психологический климат в детском коллективе;
- уровень информированности детей, родителей о правах детей данной категории и их соблюдение в образовательном учреждении;
- готовность педагогов к реализации коррекционно-развивающих программ с учетом индивидуальных и типологических особенностей детей с ограниченными возможностями здоровья;
- потребность педагогов и формы повышения профессиональной квалификации в области специальной психологии и коррекционной педагогики.

В свою очередь, социальный педагог создает условия для накопления ребенком социально-одобряемого поведения, стимулирует и организует участия в кружках, клубах, заботится о соблюдении санитарно-гигиенических норм, обеспечивает питание, соблюдение режима труда и отдыха, ведет учет динамики трудоспособности в течение дня и рабочей недели. Организация досуга и отдыха ребенка осуществляется через связь социального педагога с учреждениями дополнительного образования.

В обязанности социального педагога входит помощь в организации оздоровления детей в санаториях, семейных пансионатах, домах отдыха.

Основная задача, стоящая перед педагогами на этапе старшего подросткового возраста, – **профориентационная деятельность**, которая состоит в том, чтобы на основе использования различных форм и методов групповой и индивидуальной работы подготовить ребенка к обоснованному выбору профессии. С этой целью социальный педагог организует соответствующие мероприятия, направленные на профориентацию детей с ОВЗ с учетом их индивидуальных особенностей, рекомендаций медико-психологического консультирования:

– изготовление стендов, стенгазет, фотоальбомов;

– экскурсии на предприятия, профессиональные учебные заведения, в службу занятости;
– встречи со специалистами;
– профориентационные беседы.

В поиск конкретного вида профессиональной деятельности для своего ребенка должны активно вовлекаться родители и другие члены семьи. Совместная работа с родителями предполагает заполнение анкет, схем, тестов по профориентации ребенка, сравнение результатов со своими результатами и вариантами.

Взаимодействуя с городской службой занятости населения, молодежной биржей труда, социальный педагог участвует в проведении социологического анализа, направленного на изучение перспективы наличия рабочих мест, видов труда и специальностей, которыми могут овладеть люди, имеющие те или иные нарушения. Совместно со всеми участниками инклюзивного процесса определяется учебное заведение, где можно будет получить эту профессию.

Все вышесказанное позволяет утверждать, что при отсутствии продуманного и грамотно организованного социально-педагогического и психологического сопровождения детей с ограниченными возможностями в общеобразовательном учреждении успешная адаптация – интеграция данной категории детей окажется практически невозможной.

ЛИТЕРАТУРА

1. Козырева О.А. Создание инклюзивной образовательной среды как социально-педагогическая проблема // Вестник ТГПУ, 2014. – № 1 (142). – С. 112-115.
2. Токарь И.Е. Инклюзивное образование: опыт и перспективы развития // Социальная педагогика. – 2011. – № 5. – С. 93-105.
3. Хафизуллина И.Н. Формирование инклюзивной компетентности будущих учителей в процессе профессиональной подготовки : Автореф. дис. канд. пед. наук. – Астрахань, 2008. – 22 с.

Summary

FEATURES OF PROFESSIONAL ACTIVITY OF THE SOCIAL TEACHER IN INCLUSIVE EDUCATIONAL SPACE

E.V. Selezneva

Moscow State Regional Institute of Humanities

Abstract. The article discusses the features of the social teacher in inclusive education. The author describes the socio-pedagogical support of children with disabilities in school.

Key words: children with disabilities; inclusive education; professional activities social pedagogue; social-pedagogical support.

КОММУНИКАТИВНО-КУЛЬТУРНАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ ОБЩЕСТВЕННО АКТИВНОЙ ШКОЛЫ

Скударева Г.Н.

Московский государственный областной гуманитарный институт

Аннотация. В статье рассматривается проблема формирования коммуникативной компетентности и развития коммуникативной культуры педагога в общественно-активной школе, актуализированная феноменом общественно ориентированного образования, анализируются ключевые положения Профессионального стандарта педагога, отражающие коммуникативно-культурную направленность педагогической деятельности учителя общественно-активной школы на взаимодействие с образовательным и непрофессиональным сообществом.

Ключевые слова: коммуникативная компетентность; коммуникативная культура; общественно-педагогическое взаимодействие; общественно-активная школа; профессиональный стандарт педагога.

Глобальные изменения в образовании имеют ярко выраженную коммуникативно-культурную направленность, которая проявляется в ориентации на вхождение в мировое образовательное пространство, межкультурную коммуникацию, диалоговую модель обучения и воспитания.

Современная российская модель образования базируется на теоретических положениях, определённых в Законе об образовании в РФ, где «образование» трактуется как «единый целенаправленный процесс воспитания и обучения, являющийся общественно значимым благом и осуществляемый в интересах человека, семьи, общества и государства, а также совокупность приобретаемых знаний, умений и навыков, ценностных установок, опыта деятельности и компетенций, определённых объёма и сложности в целях интеллектуального, духовно-нравственного, творческого, физического и (или) профессионального развития человека, удовлетворения его образовательных потребностей и интересов [9].

В этой связи возрастает роль коммуникативной культуры личности как фактора устойчивого развития и взаимоотношений человека с окружающим миром. Это позволяет говорить о коммуникативной специфике педагогической деятельности, в которой решение профессиональных целей и задач полностью находится в плоскости коммуникации и реализуется через коммуникативное взаимодействие. Поэтому в ней весьма значимы вопросы общения, взаимопонимания, сотрудничества, диалога. Соответственно возрастает уровень требований к коммуникативной культуре как

основному фактору, позволяющему педагогу выйти на высокий профессиональный уровень.

Сформулированные положения особенно актуальны сегодня, когда развитие технологий по взаимодействию с сообществом позволяют современной школе стать центром сообщества, объединяющим началом для решения не только своих, но и общественных проблем, тем самым трансформироваться в иной образ – образ общественно активной школы. Переосмысление школой своей образовательной задачи, роли и статуса, развитие технологий по взаимодействию с сообществом позволяет ей выйти на новый уровень, стать объединяющим началом и полем активного взаимодействия государства и общества.

Развивающее и преобразующее взаимодействие общественно активной школы и внешней социальной среды для достижения образовательных целей и задач фактически обеспечивает непосредственное включение образовательных ресурсов муниципальной школы и вовлечение участников образовательного процесса в социальные действия в интересах всего местного сообщества. В результате школа становится не просто открытой системой, она становится единым с сообществом социально-образовательным пространством или социальной системой «школа – сообщество».

Социокультурная философия общественно активной школы позволяет рассуждать о возможностях синтеза её модели с различными образовательными, социально-педагогическими и управленческими системами, технологиями и методиками. Представляется, что эти возможности

исключительно широки. По сути, общественно-активные школы принципиально не совместимы лишь с моделями закрытого образования и образования, осуществляемого на принципах авторитарного взаимодействия, а также с недемократическими моделями управления школой. Во всех прочих случаях общественно активные школы создают дополнительные возможности для привлечения новых ресурсов, консолидации социализирующих процессов и практик, приближения воспитания и обучения к реальной жизни детей, усиления общественной направленности образования.

Обеспечение привлекательности модели общественно активной школы для всех заинтересованных субъектов диктует необходимость реализации ряда мероприятий, для организации и проведения которых в свою очередь потребуются высокий уровень сформированности коммуникативной компетентности руководящих и педагогических кадров:

- проведение анализа ситуации в школе и местном сообществе в рамках смыслового поля, которое определяет общественно активная школа;

- фиксирование выявленных достижений и проблем с учётом контекста новых перспектив общественно активной школы;

- осмысление сущности философии общественно активной школы, базовые ценности которой позволят укрепить и развить сильные стороны школы и преодолеть имеющиеся трудности и недостатки;

- проектирование желаемого образа будущей школы с учётом специфики собственного опыта;

- прогнозирование перехода от актуального состояния школы к перспективному в соответствии с ресурсным обеспечением потребностями и готовностью коллектива школы, местного общества к новациям.

Именно такой школе нужен педагог, способный осмысленно, творчески подходить к выполнению инновационных задач, компетентный, социально-мобильный, ориентированный на созидательные преобразования, который обеспечит достижение новых результатов и нового качества образования.

Соответственно возникает необходимость актуализировать социально-педагогическое значение коммуникативной компетентности педагога-новатора как компонента его профессиональной компетентности и рассмотреть в этом же контексте коммуникативно-культурную направленность педагогической деятельности учителя обще-

ственно активной школы в процессе взаимодействия с образовательным и непрофессиональным сообществом.

Как сказано выше, коммуникативная компетентность – важнейшая составляющая профессиональной компетентности педагога, позволяющая осуществлять эффективное общение и способствующая реализации толерантного поведения, личностной самореализации и групповому единству в целом и в сфере профессиональной педагогической деятельности. В качестве основного примем ниже сформулированное определение.

Коммуникативная компетентность –

- качество действий педагогического работника, обеспечивающего эффективное конструирование прямой и обратной связи с другим человеком;

- установление контакта с обучающимися разного возраста, родителями (лицами, их замещающими), коллегами по работе;

- умение вырабатывать стратегию, тактику и технику взаимодействий с субъектами образования и непрофессиональных сообществ, организовывать их совместную деятельность для достижения определённых социально-значимых целей;

- умение убеждать, аргументировать свою позицию;

- владеть ораторским искусством, грамотностью устной и письменной речи, публичным представлением результатов своей работы [6].

Для понимания сущности обозначенной проблемы обратимся к научным взглядам теоретиков педагогического знания.

В.А. Сластенин анализирует понятие коммуникативной культуры, делая акцент на методологии и технологии педагогического общения, уровень овладения которой предопределяет продуктивность педагогической деятельности. Для понимания сущности технологии педагогического общения учёный апеллирует понятием «коммуникативная задача», поскольку процесс профессионально-педагогического общения он представляет как систему коммуникативных задач [7].

В работе Ю.В. Ушачевой «коммуникативная культура» представляется как интегративное, динамическое, структурно-уровневое образование, представленное совокупностью мотивационного компонента профессиональной деятельности и педагогического общения, коммуникативных знаний, коммуникативных умений и навыков, коммуникативно-значимых качеств личности, обеспечивающих в своем взаимодействии продуктивную профессиональную коммуникативную деятельность [8].



Рис. 1. Содержательная структура коммуникативной компетентности.

С.К. Беркимбаева [1] предлагает содержательную структуру коммуникативной компетентности:

Коммуникативная компетентность и речевая культура – составляющие профессиональных умений педагога, способность эффективно и целесообразно выстраивать речевое поведение в различных ситуациях профессионального общения.

Коммуникативная компетентность, то есть способность к эффективному общению и сфор-

мированность коммуникативных умений, подразумевает:

- высокий уровень владения выразительными средствами языка, средствами убеждения, культурой общения – этикетной выверенностью речи;
- опыт речевой деятельности в конкретной сфере общения.

Социокультурное значение эффективного общения, выстраивания «живых коммуникаций» с социумом актуализировано президентом нашей страны В.В. Путиным в отношении становления

и развития гражданского общества, привлечения общественных структур к развитию важнейшего социального института – образования, успешного коммуникативного взаимодействия его субъектов.

В.В. Путин 31 мая 2011 г. на пленарном заседании VI съезда Всероссийского педагогического собрания «Учитель, семья, общество – инновационные модели взаимодействия» – одной из самых массовых организаций в сфере образования, объединяющей учителей, родительские комитеты, сформулировал в своем докладе кратко, но ёмко: «Главное – привлечь внимание общества, сконцентрировать усилия всех уровней власти вокруг проблемы нашей школы, образования в целом, что само по себе считаю очень важным...» [4].

В заданном контексте Владимир Владимирович продолжил: «...У нас и на федеральном, и, что особенно важно, на региональном, местном уровне много общественных организаций, неравнодушных граждан, которые искренне хотят сделать российское образование лучше и современнее. Их мнение, их позицию нужно не просто выслушивать, но и обязательно воспринимать, учитывать в конкретной работе – учитывать, во всяком случае, все здравые предложения».

Нужно выстраивать живые коммуникации, внимательно прислушиваться ко всем вопросам, которые высказываются родителями или самими учителями <...> Кстати говоря, можно подумать и об <...> обеспечении строгого контроля за результатом, качеством образования, контроля со стороны родителей, общества, государства» [4].

Общественно активная школа призвана продемонстрировать современному обществу собственную открытость и демократичность, признание партнёрских прав, которые, прежде всего, необходимы родительскому сообществу как полноправному субъекту образовательных отношений. И педагог, и родитель – уже достаточно сформировавшиеся личности, имеющие свои психологические особенности, возрастные и индивидуальные черты, жизненный опыт, уровень культуры, нравственную позицию и собственное видение проблем, связанных с процессом развития их ребенка. Эффективность образовательного процесса во многом определяется тем, насколько удается педагогу разрешить возникшие противоречия, эффективно и целесообразно выстроить речевое поведение в различных ситуациях профессионального общения. Возникновение конфликтной ситуации в диалоге с родителями наиболее ярко иллюстрирует особенности речевого поведения педагога.

«Конфликт» в переводе с латинского означает «столкновение». Как правило, о негативных последствиях конфликта говорят много: это и большие эмоциональные затраты, и ухудшение здоровья, и снижение работоспособности. Однако конфликт может выполнять и позитивные функции: он способствует получению новой информации, разрядке напряжения, стимулирует позитивные изменения, помогает прояснить отношения.

Вместе с тем, признавая конфликт нормой общественной жизни, психологи подчеркивают необходимость создания механизмов психологического регулирования и разрешения конфликтных ситуаций. Поскольку профессиональное общение в системе «педагог-родитель» таит в себе целый ряд таких ситуаций, умение грамотно выбрать стратегию поведения в конфликтной ситуации для воспитателя крайне важно.

Направленность педагога на родителей выражается в желании и умении их слушать. Барьером взаимодействий оказывается привычка постоянно интерпретировать, оценивать, комментировать услышанное. В результате педагог слышит не столько собственно родителей, сколько самого себя по поводу сказанного собеседником. Как откровенно признался один учитель, анализируя свои контакты с родителями: «Я не то, что их не слышу... На самом деле, я их даже не слушаю. Как максимум, я могу помолчать, пока они говорят. Выставляя свои оценки собеседнику, мы становимся «экзаменаторами», не способными к конструктивному педагогическому взаимодействию».

Механизмом, сдерживающим развитие ориентации будущего учителя и практикующего педагога на взаимодействие «учитель – родители», является несформированность рефлексивной позиции будущего учителя в исследуемом процессе. Исходя из логики развития рефлексивной позиции и опираясь на положения психологической науки, сделан вывод о целесообразности систематизации учебных задач, схема развертывания которых соответствовала работе в системах: «Я и другие» (анализ и оценка профессиональной деятельности учителей, однокурсников) – «Я-другое я» или «Я-реальное» и «Я-идеальное» (самооценка профессиональной педагогической деятельности, самоанализ собственных возможностей взаимодействовать с родителями школьников); «Я-концепция» (коррекция собственной профессионально педагогической деятельности).

С учетом новых позиций в системе коммуникативного взаимодействия «учитель – обучающийся – родители» определена группа коммуникативных умений, обеспечивающих взаимодействие

«учитель-родители»: визуально-презентативные, речевые и эмпатийные. Развитие ориентации будущего учителя на взаимодействие «учитель – родители» не может быть осуществлено без повышения качества преподавания, без построения на научной основе самого процесса обучения, без разработки четких критериев оценки результатов, без оперативной обратной связи, без гибких технологий [5].

Исходя из понимания состоявшейся ориентации будущего учителя и практикующего педагога на взаимодействие «учитель-родители» как сформированного ценностного отношения к знаниям о молодой семье и взаимодействию «учитель-родители», достигнутого высокого уровня овладения коммуникативными умениями, сформированной рефлексивной позиции студента – будущего учителя, выраженной в положительной мотивации и в осознании смысла подготовки к взаимодействию «учитель-родители», успешности в овладении образовательной проективной технологией, нами выделена система показателей для оценки развития ориентации на каждом уровне подготовки, элементами которой стали:

1. Ценностное отношение будущего и практикующего учителя к знаниям о семье и взаимодействии «учитель-родители».
2. Уровень сформированности рефлексивной позиции будущего учителя и практикующего педагога.
3. Уровень сформированности коммуникативных умений взаимодействия.
4. Степень удовлетворенности успешностью в овладении образовательной проективной технологией.

Практика показывает, что эффективной является любая совместная деятельность родителей и педагогов. Например, коллективное обсуждение проблемы позволяет родителям почувствовать, что другие тоже столкнулись с похожими проблемами и сумели найти из них выход, что рождает ощущение: любые трудности разрешимы. Сложно складывается общение с молодыми родителями, а также с родителями из неблагополучных семей или имеющими проблемы личного характера. Они зачастую относятся к педагогам снисходительно и пренебрежительно, с ними трудно установить контакт, наладить сотрудничество, стать партнерами в общем деле воспитания ребенка. Но многие из них хотели бы общаться с педагогами «на равных» как с коллегами, прийти к доверительному, «душевному» общению.

Ведущая роль в организации общения принадлежит, конечно, педагогу. Чтобы педагогиче-

ски профессионально построить данный процесс, важно обладать коммуникативными умениями, ориентироваться в проблемах воспитания и нуждах семьи, быть в курсе последних достижений науки. Задача педагога в этом случае – дать родителям почувствовать свою компетентность и заинтересованность в успешном развитии ребенка, показать родителям, что он видит в них партнеров, единомышленников. Педагог, компетентный в сфере общения с родителями, понимает цель общения и его психолого-педагогические характеристики, знает, что необходимо, чтобы общение было интересным и содержательным, и, главное, активно действует.

Особенно испытывают затруднения в общении с родителями воспитанников молодые педагоги. Это обусловлено различными причинами, в числе которых недостаток времени для общения и решения проблем, родители, принадлежащие к категории «трудных». В данной ситуации педагогу необходимо увидеть причины трудностей – не только в родителях, но и в себе. Отсюда следует вывод: над формированием профессиональной компетентности педагогов в общении с родителями нужно постоянно работать, развивая коммуникативные умения, речевую культуру, а также такие качества личности, как рефлексивность, эмпатию, навыки активного слушания, и другое.

Профессиональный стандарт педагога как стратегический норматив современной образовательной политики определяет профессиональные требования к личности учителя, призванному реализовывать актуальные идеи и нормативные положения, удовлетворять в полной мере социальные ожидания и соответствовать общественным требованиям к педагогическим работникам в условиях общественно активной школы.

Представляется целесообразным далее проиллюстрировать вышеизложенные суждения положениями Профессионального стандарта педагога [3], в которых конкретизируются личностные качества и профессиональные компетентности, в частности, коммуникативная, необходимые учителю для осуществления социально-педагогического взаимодействия с субъектами образовательных отношений в общественно активной школе, прежде всего, с родителями обучающихся:

– «Умение формировать детско-взрослые сообщества, знание их социально-психологических особенностей и закономерностей развития», нацеливает учителя на профессиональную ориентацию в особенностях создания и функционирования групп, члены которых люди очень разных возрастов, прежде всего, участники образова-

тельных отношений: обучающиеся и их родители. Главное при этом, педагогу нужно уметь самому наладить коммуникативную связь, что довольно непросто. В таких группах необходимо обеспечить доверительные отношения между родителями и детьми, детьми и педагогами, педагогами и родителями. В достижении вышеназванных целей коммуникативная компетентность играет доминантную роль.

– «Знание основных закономерностей семейных отношений, позволяющих эффективно работать с родительской общественностью» обеспечивает эффективность взаимодействия учителя с родительской общественностью, которая коррелирует с уровнем сформированности коммуникативной компетентности педагога.

– «Умение поддерживать конструктивные воспитательные усилия родителей (лиц, их заменяющих), учащихся, привлекать семью к решению вопросов воспитания ребенка», позволяет иметь доверительные отношения с родителями обучающихся и иметь максимальную осведомленность о качестве воспитательной семейной среды для того, чтобы действовать сообща.

Далее выделим трудовые действия педагога, в числе которых поименованы следующие:

– определение совместно с обучающимся, его родителями (законными представителями), другими участниками образовательного процесса (педагог-психолог, учитель-дефектолог, методист и так далее) зоны его ближайшего развития;

– разработка и реализация (при необходимости) индивидуального образовательного маршрута и индивидуальной программы развития обучающихся гарантирует осуществление индивидуальных подходов к обучающимся.

Разработка (совместно с другими специалистами) и реализация совместно с родителями (законными представителями) программ индивидуального развития ребенка предопределяет приори-

тететы личностно ориентированного образования.

В качестве необходимых умений учителя Профессиональный стандарт формулирует следующие:

– Формировать детско-взрослые сообщества.

– Создавать в учебных группах (классе, кружке, секции и тому подобных) разновозрастные детско-взрослые общности обучающихся, их родителей (законных представителей) и педагогических работников.

– Сотрудничать с другими педагогическими работниками и другими специалистами в решении воспитательных задач.

– Управлять учебными группами с целью вовлечения обучающихся в процесс обучения и воспитания, мотивируя их учебно-познавательную деятельность.

В число необходимых знаний, в том числе включены:

– Теория и методы управления образовательными системами.

Как видно, в Положениях Профессионального стандарта налицо – учет реальных ориентаций субъектов образования, и, конечно же, адекватный учет потребностей родителей обучающихся, коммуникативное взаимодействие с которыми – одна из важнейших составляющих работы учителя. Без этого звена длинная цепь воспитательных действий не будет полноценной и не сможет адекватно функционировать. При этом следует подчеркнуть, что коммуникативно-культурная направленность педагогической деятельности учителя общественно активной школы, как важная составляющая общей профессиональной компетентности педагога непосредственно связана с эффективностью педагогического взаимодействия, общением учителя с субъектами образовательного процесса, что особенно актуально в условиях общественно ориентированного образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Беркимбаева С.К. Методика развития коммуникативной культуры будущих педагогов профессионального обучения / Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. – Алматы: АГТУ, 2010. – 24 с.
2. Новиков В.С. Коммуникативная компетентность педагога-психолога // Психолог в школе. – 2014. – № 3(3). – С. 25-29.
3. Профессиональный стандарт педагога // Мой профсоюз. Т-№45 от 07.11.2014 г.
4. Путин В.В. Выступление на пленарном заседании VI съезда Всероссийского педагогического собрания «Учитель, семья, общество – инновационные модели взаимодействия» 31 мая 2011 г. // Российская газета. – 2011 г. – 1 июня. – № 5492.
5. Скударёва Г.Н.. Коммуникативная компетентность учителя в контексте эффективного педагогического взаимодействия с родителями учащихся. Реализация компетентностного подхода в подготовке современного специ-

- алиста. Сб. материалов VI учебно-методической конференции. Московский государственный областной гуманитарный институт. – Орехово-Зуево, 2012. – С. 245-251.
6. Скударёва Г.Н. Нравственные основы взаимоотношений учителя с родителями учащихся в контексте социально-педагогического партнёрства // Вестник Московского государственного областного гуманитарного института. Серия : Педагогика и психология. – Орехово-Зуево. – 2012. – № 2. – С. 49-54.
 7. Сластенин В.А. Педагогика : учеб. пособие / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов / под ред. В.А. Сластенина. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 576 с.
 8. Ушачева Ю.В. Формирование в вузе коммуникативной культуры будущих преподавателей средством тренинга педагогического общения / Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата пед. наук. – Орёл: ГОУ ВПО «Орловский гос. ун-т», 2009. – 22 с.
 9. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ (с изменениями от 4 июня 2014 г.). – М.: Омега-Л, 2013. – № 5976. – 134 с.

Summary

COMMUNICATIVE AND CULTURAL ORIENTATION OF PEDAGOGICAL ACTIVITIES OF A TEACHER IN COMMUNITY SCHOOL

G.N. Skudareva

Moscow State Regional Institute of Humanities

Abstract. The article considers the problem of formation of communicative competence and development of communicative culture of the teacher in community school; all this is actualized by vital social phenomenon. The author also analyses key points of the Professional standards of the teacher reflecting the communicative and cultural orientation of a teacher's work in public school to interact with the educational and unprofessional community.

Key words: communicative competence; communicative culture; social and pedagogical interaction; community school; professional standard of a teacher.

РАЗДЕЛ 3. ПСИХОЛОГИЯ

УДК 159.922.736.3:373.2(470.311)

МОДЕЛИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА В ДОШКОЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ МОСКОВСКОЙ ОБЛАСТИ

Зеленкова Т.В.

Московский государственный областной гуманитарный институт

Аннотация. В статье анализируются основные проблемы реализации моделей психолого-педагогического сопровождения в дошкольных образовательных организациях. Приводятся результаты исследования психолого-педагогических технологий в работе с детьми раннего возраста.

Ключевые слова: дошкольное образование; ранний возраст; психолого-педагогическое сопровождение; психолого-педагогические технологии.

В настоящее время развитие образования детей раннего возраста становится одним из приоритетных направлений российской государственной политики, что отражено в требованиях к структуре и содержанию образовательных программ в Федеральном государственном стандарте. Современная ситуация в отечественной системе дошкольного образования характеризуется наличием вариативных и альтернативных форм, поиском наиболее эффективных подходов и моделей поддержки обучения и развития детей, повышением требований к качеству образования и психолого-педагогического сопровождения детей в процессе их социализации [1]. Разработка технологий поддержки обучения и развития детей раннего возраста является сегодня одним из приоритетных направлений государственной политики детства во многих странах мира [2].

В этих условиях система психолого-педагогического сопровождения детей раннего возраста приобретает особое значение, поскольку именно в данный период мозговые структуры ребенка и его психика являются чрезвычайно чувствительными к различным средовым и воспитательным воздействиям.

Целью настоящего исследования было выяснить, в каких формах реализуются сегодня различные модели психолого-педагогического сопро-

вождения детей раннего возраста в дошкольных организациях Подмоскovie.

Для изучения этого вопроса использовался метод анкетирования. Был проведен мониторинг деятельности дошкольных образовательных организаций Московской области по реализации моделей психолого-педагогического сопровождения детей раннего возраста, который позволил выявить структуру моделей, проблемы и перспективы в обеспечении системы поддержки развития детей. В исследовании приняли участие более 30 муниципальных образований Московской области.

Для проведения мониторинга была разработана структурированная анкета, которая отражала систематизированную суммарную оценку деятельности дошкольных образовательных организаций на территориях. Ее результаты систематизировались и анализировались по следующим основаниям:

- оценка спектра структурных компонентов моделей психолого-педагогического сопровождения;
- оценка структурной сложности реализуемых моделей;
- использование психолого-педагогических технологий в работе с родителями;
- распространенность форм работы с родителями;

– оценка проблем, препятствующих реализации моделей психолого-педагогического сопровождения;

– перспективы обеспечения системы поддержки развития детей раннего возраста в дошкольных образовательных организациях.

Структурные компоненты моделей психолого-педагогического сопровождения

Анализ результатов позволил выявить спектр основных структурных компонентов реализуемых моделей психолого-педагогического сопровождения и частоту их распространенности:

- адаптационные технологии – 67,7%;
- коррекционно-развивающие технологии – 67,7%;
- систематическое наблюдение – 45,2%;
- диагностика – 61,3%;
- оценка динамики развития детей – 6,5%;
- комплексная оценка здоровья – 19,4%;

– оценка возможностей освоения ребенком образовательной программы – 3,2%;

- создание развивающей среды – 32,3%;
- индивидуальная работа с детьми с недостатками развития – 45,2%;
- здоровьесберегающие технологии – 9,7%;
- профилактика дезадаптации к дошкольному учреждению – 25,8%;
- взаимодействие специалистов – 12,9%;
- мониторинг результативности психолого-педагогической деятельности – 25,8%;
- интеграция детей с ОВЗ – 9,7%;
- медико-психолого-педагогическая служба – 9,7%;
- психологическая помощь воспитателям – 41,9%;
- психологическое просвещение родителей – 93,5%.

Соотношение структурных компонентов моделей психолого-педагогического сопровождения отражено на рисунке 1.



Рисунок 1. Диаграмма представленности структурных компонентов моделей психолого-педагогического сопровождения детей раннего возраста в ДОО Московской области

Как показано на диаграмме, наиболее распространенными структурными элементами моделей психолого-педагогического сопровождения являются технологии по адаптации ребенка к условиям ДОО, коррекционно-развивающие технологии, диагностика и психологическое просвещение родителей. Менее всего используются оценка возможностей освоения ребенком образовательной программы, отслеживание динамики развития детей, здоровьесберегающие технологии, интеграция детей с ОВЗ в общие группы, создание мультимедийно-психолого-педагогической службы.

Оценка структурной сложности реализуемых моделей

Степень сложности моделей определялась количеством компонентов, входящих в состав модели. Анализ ответов респондентов показал, что наиболее распространенными являются модели, состоящие из 5–6 компонентов – 51,6%. Упрощенные модели (2–4 компонента) реализуют 22,6% ДОО. Более сложные (7–8 компонентов) – 19,4%; наиболее сложные (9–10 компонентов) – 6,5% ДОО (рис. 2).

Использование психолого-педагогических технологий в работе с родителями

Анализ результатов мониторинга позволил выявить наиболее используемые технологии работы с родителями. В обобщенном виде работа педагога-психолога с родителями представлена следующими формами и частотой использования:

- индивидуальное консультирование, включая онлайн-консультирование (в том числе, по Скайпу) – 100%;
- групповое консультирование – 90,3%;
- семинары-практикумы, круглые столы, мастер-классы – 41,9%;
- психологическая помощь в период адаптации ребенка к условиям ДОО – 9,7%;
- тренинги – 29%;
- анкетирование – 51,6%;
- наглядная информация (памятки, буклеты, стенды, информация на сайте) – 51,6%;
- семейный клуб/школа – 22,6%;
- совместные мероприятия с детьми – 25,8%;
- разработка рекомендаций для родителей – 6,5%.

Их соотношение отражено на рис. 3.

Как видно на диаграмме, более всего педагогами-психологами используется консультирование родителей, менее – разработка рекомендаций и психологическая помощь в период адаптации ребенка к условиям ДОО.

Распространенность форм работы с родителями. Анализ степени распространенности форм работы с родителями показал, что чаще всего в ДОО используют 5–6 разнообразных форм и методов – 41,9%.

Самый маленький набор (1–2) – 16,1% ДОО. Модели с 3–4 формами работы с родителями имеют 35,5%; с большим спектром методов (7–9) – 6,5% ДОО (рис. 4).

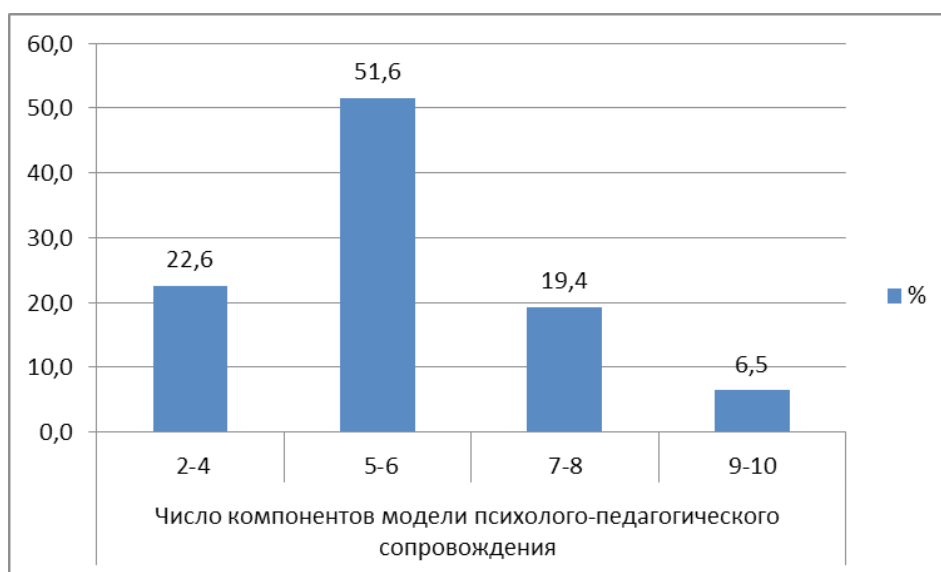


Рисунок 2. Диаграмма, отражающая структурную сложность реализуемых моделей психолого-педагогического сопровождения детей раннего возраста в ДОО Московской области



Рисунок 3. Диаграмма представленности психолого-педагогических технологий работы с родителями детей раннего возраста в ДОО Московской области

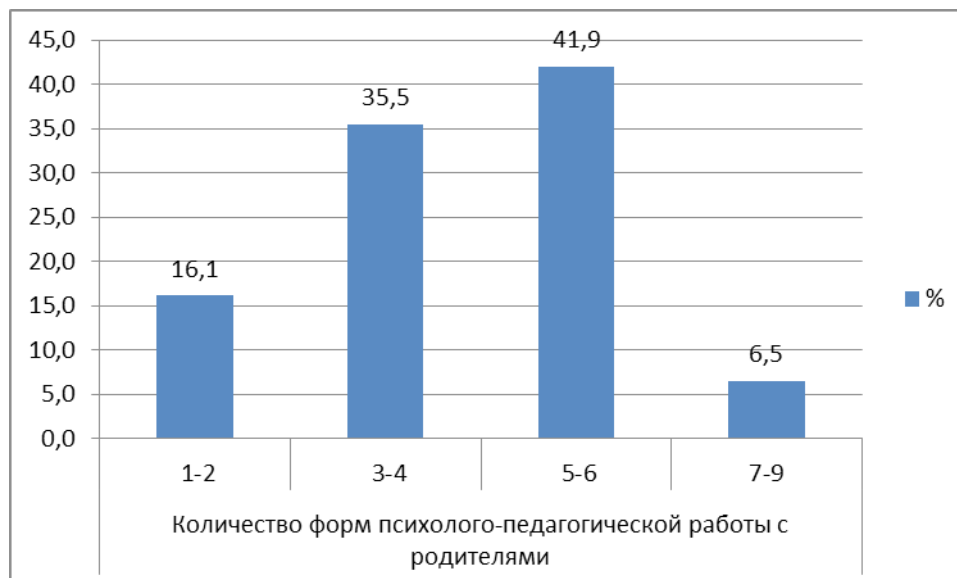


Рисунок 4. Диаграмма, отражающая степень распространенности форм работы с родителями в реализуемых моделях психолого-педагогического сопровождения детей раннего возраста в ДОО Московской области.

Оценка проблем, препятствующих реализации моделей психолого-педагогического сопровождения.

Основные проблемы, которые были описаны в анкетах, объединены в следующие группы:

1) Организационные проблемы:

- педагоги-психологи не проходят курсы повышения квалификации по развитию и обучению детей раннего возраста;
- воспитатели не проходят курсы повышения квалификации по психологии и педагогике детей раннего возраста;
- недостаток психологов в ДОО;
- перегруженность психологов.

2) Недостаток инструментария – методических и технических средств:

- недостаточное количество рекомендованных Министерством образования программ психологических занятий с детьми раннего возраста;
- слабо разработана системная документации по учету развития детей раннего возраста;
- недостаток психодиагностического инструментария;
- недостаток оснащения / нет кабинета психолога.

3) Недостаточная квалификация воспитателей и психологов:

- недостаточно психологических знаний по психологии раннего детства у воспитателей;

- недостаточный уровень квалификации психологов и воспитателей по работе с детьми раннего возраста;

- недооценка педагогом-психологом связи с родителями.

4) Специфика контингента:

- рост числа детей с заболеваниями нервной системы, ухудшение здоровья детей/дети с ОВЗ;
- тяжелая адаптация детей к условиям ДОО / сложность адаптационного периода;
- неготовность детей к поступлению в ДОО;
- низкий уровень коммуникативных и социальных навыков у детей.

5) Некомпетентность родителей:

- нарушение родителями единых требований режима;
- недостаток знаний у родителей, низкая психолого-педагогическая культура;
- недостаточная активность родителей;
- неспособность родителей оказать поддержку ребенку.

Процентное соотношение этих групп следующее (рис. 5):

- 1) Организационные проблемы – 64,5%.
- 2) Недостаток инструментария – 29%.
- 3) Недостаточная квалификация воспитателей и психологов – 25,8%.
- 4) Специфика контингента – 77,4%.
- 5) Некомпетентность родителей – 77,4%.



Рисунок 5. Диаграмма, отражающая процентную выраженность основных проблем, препятствующих реализации моделей психолого-педагогического сопровождения детей раннего возраста в ДОО Московской области.

Как показано на диаграмме, руководители ДОО чаще всего связывают препятствия в реализации моделей психолого-педагогического сопровождения со спецификой контингента (ростом числа детей с заболеваниями нервной системы, общее ухудшение здоровья детей) и психолого-педагогической некомпетентностью родителей, их неспособностью оказать поддержку детям в период адаптации к условиям ДОО.

Значительное место занимают организационные проблемы, связанные с недостатком психологов, отсутствием ставок психологов в ДОО или перегрузкой педагогов-психологов, а также с отсутствием курсов повышения квалификации по детям раннего возраста у психологов и воспитателей.

Вызывает беспокойство отмечаемый почти третью опрошенных муниципальных образований недостаток инструментария – методических и технических средств для обеспечения реализации моделей психолого-педагогического сопровождения.

Наконец, более четверти опрошенных заявили о недостаточной квалификации воспитателей и педагогов-психологов по вопросам раннего развития детей от нуля до трех лет.

Перспективы

Как показал анализ результатов мониторинга, наибольшее распространение в настоящее время получили модели психолого-педагогического сопровождения, в центре которых находятся технологии по адаптации ребенка раннего возраста к условиям дошкольного учреждения. Как правило, в такую модель входят наблюдение, диагностика, коррекционно-развивающая работа, работа с родителями и воспитателями. Такие модели, состоящие из пяти-шести структурных элементов, являются самыми востребованными.

Поскольку проблема адаптации ребенка к условиям дошкольного учреждения является одной из центральных для групп раннего возраста, модели психолого-педагогического сопровождения процесса адаптации будут и в дальнейшем занимать одно из первых мест в системе поддержки развития детей данного возрастного диапазона, обогащаясь и включая новые структурные элементы.

Результаты показывают, что некоторые муниципальные образования вводят в систему психолого-педагогического сопровождения новые, еще не получившие распространения, но потенциально прогрессивные компоненты, которые в связи

с введением ФГОС дошкольного образования должны в дальнейшем стать элементами любой модели сопровождения.

Таковыми компонентами являются:

- оценка возможностей ребенка к освоению образовательной программы;
- интеграция детей с ОВЗ в общие группы;
- взаимодействие специалистов в условиях интегрированной среды.

Учитывая возрастные рамки детей (до трех лет), сложность их адаптации и поддержания здоровья, необходимым является также создание в ДОО медико-психолого-педагогических служб и гораздо большего включения в модели психолого-педагогического сопровождения здоровьесберегающих технологий.

Формы психолого-педагогической работы в ДОО достаточно разнообразны. В основном, одновременно используется от трех до шести разных видов такой работы. Самой распространенной является сочетание консультирования (индивидуального, группового), анкетирования и психопросвещения путем предоставления наглядной информации. Пока еще недостаточно используются методы оказания психологической помощи и тренинговая работа с родителями, мало занимаются разработкой рекомендаций.

В перспективе необходимо развивать проведение совместных психолого-педагогических мероприятий с детьми и родителями, что на данном этапе пока не имеет большого распространения, хотя имеется положительный опыт их использования.

Для дальнейшего развития системы поддержки детей раннего возраста в дошкольных организациях Московской области необходимы

- организация постоянно действующих курсов повышения квалификации для воспитателей и психологов ДОО по психологии раннего детства и работе с детьми раннего возраста;
- обеспечение педагогов-психологов методическим (программы, методики) и техническим (оборудование) инструментарием.

Руководители, методисты и педагоги-психологи ДОО должны иметь четкое представление о конкретной реализуемой в ДОО модели и ее компонентах, отслеживать и анализировать развитие ее структурных компонентов в соответствии с требованиями к психолого-педагогическим условиям реализации основной образовательной программы дошкольного образования, указанными ФГОС дошкольного образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Асмолов А.Г. Стратегия и методология социокультурной модернизации образования // Проблемы современного образования. – 2010. – № 4. – С. 4-18.
2. Зеленкова Т.В. Методологические подходы к обеспечению системы психолого-педагогической поддержки развития детей раннего возраста и их реализация за рубежом // Вестник МГОГИ. – 2013. – № 1. – С. 65-74.

Summary

MODELS OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF THE INFANT IN PRESCHOOL ORGANIZATIONS OF MOSCOW REGION

T.V. Zelenkova

Moscow State Regional Institute of Humanities

Abstract. The article considers the main problems of implementation of models of psychological and pedagogical support in preschool educational institutions. The author presents the results of the study of psychological and pedagogical technologies in work with the infant.

Key words: preschool education; early age; psychological and pedagogical support; psychological and pedagogical technologies.

СПЕЦИФИКА ИЗМЕНЕНИЯ МНЕМИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ИНТЕРНЕТ-АКТИВНЫХ ШКОЛЬНИКОВ

Кузнецова А.В.

Московский государственный областной гуманитарный институт

Аннотация. Различные аспекты проблемы влияния Интернета на познавательные способности субъекта разрабатываются психологами сравнительно недавно. В статье представлены результаты исследования мнемических способностей, краткий теоретический анализ данной проблемы.

Ключевые слова: мнемические способности; структура способностей; показатели эффективности.

Обращаясь к вопросу влияния информационных технологий на личность учащегося, перед нами раскрывается достаточно широкая область информации по интернет-аддикции, влиянию Интернета на мотивационно-потребностную сферу личности (А.Е. Войскунского, Ю.Д. Бабаевой, О.Н. Арестовой, О.В. Смысловой, А.Е. Жичкиной, В.А. Лоскутовой, А.Ф. Шайдулиной, Л.О. Пережогина, К.S. Young, R.C. Rodgers, J. Morahan-Martin, Ph. Sumaker, M.H. Orzack, V. Brenner и др.) [2] [3]. На наш взгляд, данная проблема должна звучать более широко, так как психика ребенка развивается опосредованно [1], [4], [5], [6], той системой информации и взаимодействия, которую мы – взрослые – задаем в качестве условий.

Интернет-ресурсы же представляют собой конгломерат информации, уже структурированной, субъективно представленной и, к сожалению, не всегда «экологичной» для детей. Кроме того, как показывает опыт каждого взрослого, ежедневное взаимодействие ребёнка с информационными технологиями (гаджеты, компьютеры, планшеты и так далее) мало регламентировано во времени и начинается с самого раннего возраста, а знания о том, как правильно подойти к проблеме организации данного «общения» для сохранения психологического здоровья представлены разрозненно.

Интерес к интернет-ресурсам у подростков естественен и связан с тем, что виртуальная среда не имеет временных, пространственных, личностных границ.

Интернет-деятельность подростков и разнообразие способов самопрезентации обеспечивают проявление индивидуального своеобразия их личности. Вместе с этим, взаимодействие с качественно иными сенсорными и перцептивными эталонами создает условия для формирования

другого поведения интернет-активного школьника в реальной действительности [9].

Интернет, таким образом, как уникальное пространство проявления целенаправленной активности школьника создает условия для формирования новых способов познания окружающей действительности, то есть новых когнитивных способностей человека. От степени интернет-активности подростков (стажа, вида интернет-деятельности, степени вовлеченности...) формируется определенная линия развития способностей как психических «орудий» реализации конкретных функций [7], обуславливающих эффективность конкретной деятельности. Исследования геймеров, взрослых продвинутых пользователей, реализованные под руководством Л.В. Черемошкиной Л.В. [8], [9], [10], раскрывают и объясняют своеобразие когнитивных способностей данной возрастной группы.

В отечественной психологии мнемическими способностями занимались Б.Г. Ананьев, Э.А. Голубева, К.М. Гуревич, Н.С. Лейтес, С.Л. Рубинштейн, Б.М. Теплов, В.Д. Шадриков, Л.В. Черемошкина. Мнемические способности представлены как средства мнемической активности и мнемической деятельности, без участия которых не возможен ни один мнемический результат [7].

Структура мнемических способностей – система разноуровневых механизмов: функциональных, операционных и регулирующих, которые характеризуются взаимообусловленностью, открытостью взаимоотношений с другими познавательными способностями и степенью их задействованности в процессе мнемической деятельности субъекта (Л.В. Черемошкина) [7].

Функциональные механизмы (ФМ) мнемических способностей как свойства функциональных систем мозга, являясь генотипически обусловленным образованием, обеспечивают накопление

индивидуального опыта субъекта. Операционные механизмы способностей (ОМ) – благоприобретенные способы обработки информации, облегчающие её запоминание, сохранение и воспроизведение; они характеризуются качественно-количественными особенностями, могут реализовываться на разных уровнях познания действительности. В основе развития мнемических способностей лежит формирование и развитие тех видов операционных механизмов, которые обеспечивают успешное «присвоение» вновь поступающей информации. В результате развития системы функциональных и операционных механизмов и их тесного взаимодействия происходит формирование регулирующих механизмов (РМ) мнемических способностей, которые выражаются в системе соответствующих умственных действий (целеполагания, ориентировочных действий, антиципации, планирования, контроля, оценки и коррекции) [7].

Изучение когнитивных способностей интернет-активных школьников 14–16 лет началось с 2007 года в общеобразовательных школах Московской области [3]. В результате исследования были получены, на наш взгляд, интересные данные о специфике изменения мнемических способностях школьников 14–16 лет в процессе увеличения стажа интернет-активности.

В исследовании мнемических способностей применялась методика диагностики эффективности и уровня развития мнемических способностей школьников Л.В. Черемошкиной (2000), с помощью которой можно оценить:

- продуктивность функциональных механизмов (ФМ) мнемических способностей (суммарное время запоминания фигуры № 2);
- эффективность операционных механизмов мнемических способностей (суммарное время запоминания фигуры № 3 и результаты опроса);
- виды применяемых операционных механизмов и скорость их включения в процесс запоминания (время запоминания фигуры № 3 и результаты опроса) [7].

В процессе нашего исследования было установлено, что в возрасте 14–16 лет школьники обладают достаточно большим стажем ежедневного пребывания в Сети. Опрос [3] школьников показал, что максимальной по численности испытуемых (31% от 210 испытуемых) оказалась экспериментальная группа со стажем интернет-активности до 1,5 лет включительно. Группа представлена «новичками» Сети. Их ежедневное время использования интернет-ресурсов составляет в основном 1 час. Интернет-деятельность

школьников этой группы характеризуется как познавательная, коммуникативно-познавательная и коммуникативная; преимущественно сводится к поиску необходимой информации с помощью Google, Yandex, к навигации или к общению, реализуемому посредством различных технических ресурсов.

Группа со стажем интернет-активности от 1,5 до 3 лет включительно (30% от общего числа испытуемых) состоит из школьников, использующих интернет-ресурсы от 1 до 3 и более 3 часов каждый день. Их деятельность в Интернете является коммуникативно-познавательной, игровой, познавательной, коммуникативной и коммуникативно-игровой. Следует отметить, что в процессе сетевого общения данные испытуемые обладают достаточными навыками создания домашних страничек, применения графических символов и соответствующей лексики. Игровая и коммуникативно-игровая деятельности испытуемых реализуются посредством участия в таких сетевых играх, как Counter-Strike, World of Warcraft и других.

Группа испытуемых со стажем свыше 3 лет составляет 15% от общей выборки. Ежедневное время использования интернет-ресурсов данными школьниками составляет от 1-го до 3-х часов. Отличительной особенностью группы является широкое разнообразие видов интернет-деятельности: познавательная, коммуникативная, коммуникативно-познавательная, коммуникативно-игровая, игровая, познавательно-игровая. Представители данной группы широко используют такие ролевые игры, как MUD. Нами была выявлена и контрольная группа, в которую вошли школьники без опыта взаимодействия с интернет-ресурсами (24% от общего числа испытуемых).

В исследовании мы особое внимание хотим обратить на развитие мнемических способностей интернет-активных школьников как процесс изменения системы взаимодействия ФМ и ОМ. Динамика изменения взаимосвязи ФМ и ОМ представлена на рисунке 1.

Анализ степени взаимосвязи функциональных и операционных механизмов в функциональной системе мнемических способностей «новичков» интернет-ресурсов и школьников без опыта деятельности в Сети указывает на возможность трансформации системы ФМ и ОМ в процессе освоения Интернета. Функциональная система мнемических способностей школьников без опыта интернет-деятельности характеризуется достоверно положительной взаимосвязью функциональных и операционных механизмов на уровне

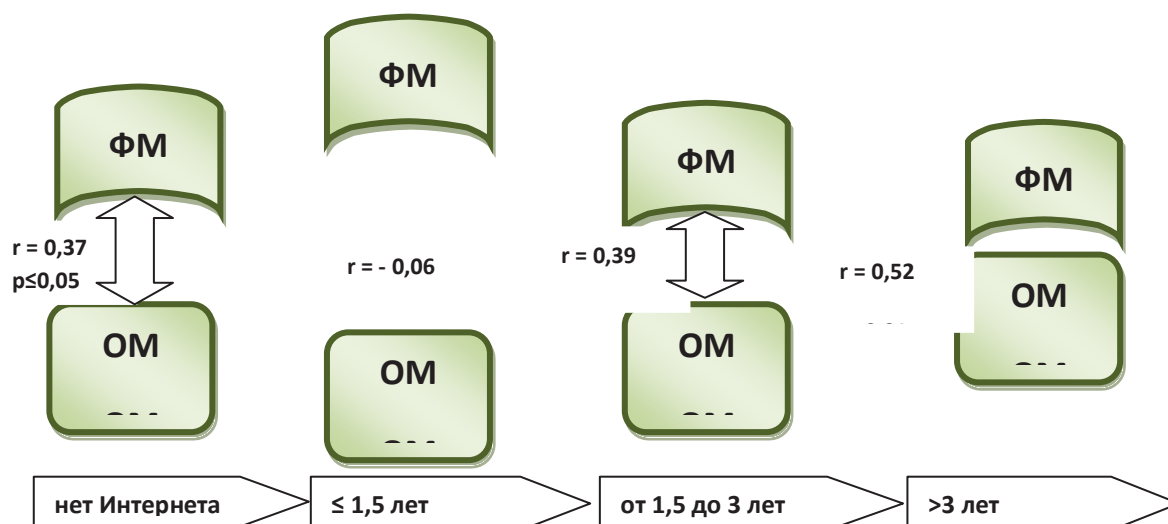


Рисунок 1.

средней степени корреляции ($r = 0,37$, уровень достоверности $p = 0,05$). В то время как мнемические способности школьников со стажем до 1,5 лет интернет-активности характеризуются отсутствием взаимосвязи функциональных и операционных механизмов ($r = - 0,06$).

Данные результаты свидетельствуют о том, что включение в деятельность, опосредованную интернет-ресурсами, сопровождается нарушением системности взаимодействия функциональных и операционных механизмов мнемических способностей. Обнаруженный дисбаланс вызван, вероятно, разным темпом развития функциональных и операционных механизмов. За 1,5 года взаимодействия с интернет-ресурсами существенно возрастает функциональная основа мнемических способностей, выражаясь в стремительной перцептивной обработке материала. Следовательно, осваивая интернет-деятельность, школьники 14–16 лет систематически развивают свою собственную природу.

С одной стороны, высокий уровень ФМ становится фактически источником развития противоречий между непосредственным и опосредованным запоминанием, своеобразной «точкой отсчета» начала развития соответствующих операционных механизмов мнемических способностей интернет-активных школьников.

С другой стороны, деятельность, опосредованная интернет-ресурсами, выдвигает определенные требования для школьника, превышающие наличный уровень его мнемических способностей, создавая тем самым условия для проявления в структуре памяти определенного

рода действий, направленных на обработку запоминаемого. Данные действия впоследствии должны превратиться в определенные системы действий, то есть операционные механизмы, которые должны стать главным новообразованием в функциональной системе мнемических способностей, конгруэнтных к иной по своей природе информации Интернета.

Выявленный дисбаланс системности мнемических способностей старшеклассников с минимальным стажем деятельности в Интернете не может не привести к низким результатам запоминания усложненного материала, осуществляемого с опорой на систему функциональных и операционных механизмов, так как сам процесс запоминания в большей степени определен спецификой запоминаемого материала, а не возможностями субъекта деятельности. Хотя между функциональными и операционными механизмами существуют сложные взаимосвязи и взаимообусловленность, уровень их системности повышается не сразу.

В исследовании установлено, что в процессе дальнейшего увеличения стажа деятельности в Сети эффективность запоминания благодаря системе функциональных и операционных механизмов возрастает и становится максимальной. Если скорость запоминания усложненного материала на уровне средних показателей в контрольной группе составляет 36,5 (сек.), а в группе со стажем до 1,5 лет – 42,5 (сек.), то в группах со стажем от 1,5 до 3 лет и свыше 3 лет скорость запоминания равна 35,85 (сек.) и 27,11 (сек.) соответственно. При этом индивидуальное своеобразие

мнемической деятельности интернет-активных школьников со стажем от 1,5 до 3 лет и свыше 3 лет характеризуется более высокой скоростью включения операционных механизмов по сравнению со школьниками контрольной группы и группы с минимальным стажем интернет-активности.

Данные результаты имеют особое значение, так как соответствуют достоверно установленной тенденции увеличения положительной степени взаимосвязи функциональных и операционных механизмов в функциональной системе мнемических способностей ($r = 0,39$, при $p = 0,01$ в группе испытуемых со стажем от 1,5 до 3 лет; в группе со стажем свыше 3 лет $r = 0,52$, при $p = 0,01$).

Полученные результаты демонстрируют, что длительная систематическая деятельность в Сети от 1,5 лет и выше приводит к развитию мнемических способностей, в основе которых происходит становление системы ФМ и ОМ, то есть системы соответствующих действий, направленных на реализацию личности в условиях виртуальной среды. В данном случае, в соответствии с системогенезом, достоверно выявленные высокоэффективные функциональные механизмы ($p \leq 0,01$), стимулируя развитие операционных механизмов, постепенно позволяют по-иному проявляться им. Со временем происходит увеличение возможностей мнемических действий за счет их стереотипизации и упрочнения связей с функциональными механизмами в системе мнемических способностей. Поэтому операционные механизмы становятся более «чувствительными» для обработки

предлагаемого материала и обеспечивают высокую эффективность мнемической деятельности.

Нами было установлено, что специфика операционной стороны мнемической деятельности интернет-активных школьников, независимо от стажа, заключается в меньшем разнообразии применяемых способов обработки в процессе запоминания по сравнению с качественным своеобразием операционных механизмов мнемических способностей школьников без опыта интернет-деятельности.

Таким образом, при длительной деятельности, реализуемой в условиях интернет-среды, ежедневное время данного взаимодействия школьника возрастает, следовательно, частота выполнения соответствующих действий, направленных на реализацию целей виртуального общения, игры и другое посредством интернет-ресурсов, увеличивается. В процессе длительной игровой, коммуникативно-игровой или другой интернет-деятельности развиваются те действия, которые более актуальны и эффективны для получения соответствующего результата – достижения поставленной цели, но в условиях виртуальной реальности (например, для завершения игровой миссии или оперативного обмена информации в чатах). За счет развития интернет-деятельности в целом происходит стереотипизация умственных действий, выражающихся в ином качественном своеобразии операционных механизмов мнемических способностей, а значит, иных мнемических способностей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Выготский Л.С. Психология развития человека. – М.: Изд-во Смысл; Изд-во Эксмо, 2004. – С. 199-328.
2. Кузнецова Ю.М., Чудова Н.В. Психология жителей Интернета. – М., 2007. – 222 с.
3. Кузнецова А.В. Когнитивные способности интернет-активных школьников 14–16 лет: Дис.... кн. психол. наук. – 2011.
4. Леонтьев А.Н. Лекции по общей психологии. – М.: Смысл, 2001. – 511 с.
5. Матюшкин А.М. Психологическая структура, динамика и развитие познавательной активности // Вопросы психологии. – 1982. – № 4. – С. 5-17.
6. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – Питер., 2000. – 550 с.
7. Черемошкина Л.В. Психология памяти : учеб. пособие для студентов вузов. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Аспект Пресс, 2009. – 319 с.
8. Черемошкина Л.В. Влияние информационных технологий на развитие личности: особенности картины мира и когнитивной сферы носителей интернет-культуры // Ярославский психологический вестник. Вып. 25. – М.–Ярославль: Изд-во «Российское психологическое общество», 2009. – С. 148–156.
9. Черемошкина Л.В. Влияние интернет-активности на мнемические способности субъекта // Психология. – 2010. – Т. 7. – № 3. – С. 57-72.
10. Cheremoshkina Lubov Valerevna. Mnemonic Abilities of Internet – Active Adolescents// Journal of Modern Education Review. Volume 3, Number 10, October 2013.

Summary

**SPECIFICITY OF THE MNEMIC ABILITIES THE INTERNET –
THE ACTIVE SCHOOLBOY**

A. V. Kuznetsova

Moscow State Regional Institute of Humanities

Abstract. Various aspects of the Internet influence on cognitive abilities of the subject have been developed by psychologists relatively recent. The article considers the results of the study of mnemonic abilities and brief theoretical analysis of this problem.

Key words: mnemonic abilities; structure of abilities; efficiency indicators.

ПРОБЛЕМА ТИПОЛОГИИ МНЕМИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ

Черемошкина Л.В.

Московский педагогический государственный университет

Аннотация. Рассматривается проблема типологии в психологической науке. Анализируются возможные подходы к пониманию типа в области памяти и мнемических способностей. Показано, что понятие «вид» имеет общепсихологический смысл и характеризует явление, понятие «тип» отличается дифференциально-психологической отнесенностью и направлено на объяснение специфики психического явления конкретного человека. Излагаются концептуальные основы места типического в психическом как многоуровневой реальности.

Ключевые слова: тип; типология; типическое; память; мнемические способности; субъектные закономерности.

Решение любой практической проблемы замыкается на том, как понимается природа и сущность индивидуального своеобразия психического явления или личности в целом. Психология индивидуальности является одной из самых сложных проблем и нуждается в новых подходах. Настоящая статья открывает серию публикаций, посвященных изложению концепции типического в психическом как конкретизации субъектных закономерностей. Данная концепция будет изложена на примере изучения типов мнемических способностей, начатого в середине девяностых годов прошлого века.

Исследование типов мнемических способностей является закономерным шагом в изучении качественного и количественного своеобразия памяти конкретного субъекта деятельности. Мнемические способности как психические орудия запоминания, сохранения и воспроизведения функционируют на разных уровнях проявления психического: от индивидуального до субъектно-деятельностного и личностного [6, 7, 10, 15].

Реализуются мнемические способности системой разноуровневых механизмов. Основу мнемических способностей составляют способности запечатления или элементарные способности, которые можно назвать природной памятью или функциональными механизмами [5, 7, 10, 15].

Они обладают рядом устойчивых свойств, одним из которых является их бессознательность [7, 10, 15]. Индивидуальный уровень функционирования мнемических способностей обусловлен проявлением именно функциональных механизмов.

Активность мнемических способностей на индивидуальном уровне подчиняется объективным закономерностям – устойчивым, повторяющимся тен-

денциям функционирования и развития психического, проявляющимся независимо от сознания.

Основанием этих закономерностей выступают функциональные механизмы как генетически и врожденно обусловленная основа памяти. Объективные закономерности функционирования памяти такие, как объем непосредственной памяти, эффект начала и конца ряда, развитие опосредствованного запоминания через формирование мнемических приемов и другое, весьма вариативны. Можно сказать, что объективные закономерности – это тенденции высокого уровня обобщения, и достоверно охарактеризовать с их помощью конкретику психического явления или индивидуальное своеобразие личности в целом невозможно. Иначе говоря, на уровне конкретного человека объективные тенденции преломляются через призму его внутреннего мира, через призму его неосознаваемых и сознательных процессов. Это означает, что психическое подчиняется не только объективным, но и собственно психологическим закономерностям.

Собственно психологические закономерности субъектного и субъективно-личностного планов становления и развития мнемических способностей связаны с появлением операционных механизмов как способов обработки информации и регулирующих механизмов как системы действий внутренней и внешней регуляции [5, 6, 7, 8]. Операционная сторона памяти в развитом (ставшем) виде реализуется большей частью без участия сознания. Другими словами, на неосознаваемом или относительно неосознаваемом уровне психического отражения. Стабильно повторяющиеся сочетания особенностей тех способов обработки информации, которые человек приме-

няется не осознаваемо, и составляют типические проявления.

Можно сказать, что собственно психологические закономерности субъектного плана конкретизируются в типах как симптомо-комплексах субъектно-стабильных характеристик, проявляющихся независимо от сознания их обладателя. Мнемические приемы, расширяющие возможности памяти и придающие субъекту мнемической деятельности неповторимое своеобразие, являются следствием не только особенностей памяти, мышления и восприятия, но и тех субъектно-стабильных характеристик познавательных процессов, которые называются когнитивными или интеллектуальными стилями.

Анализ психологии операционной стороны памяти как одного из возможных оснований субъектных закономерностей, позволяет предположить, что качественные, например, стилевые характеристики мнемической активности и мнемической деятельности являются следствием глубинных детерминант, которые надо искать на уровне структурной организации системы перцептивных, мнемических и мыслительных механизмов, обеспечивающих запоминание. При этом следует отметить, что стилевые характеристики познавательной сферы запоминающего субъекта характеризуют индивидуальное своеобразие его мнемических способностей, но не объясняют происхождения этих особенностей. На наш взгляд, невозможно в принципе осуществить переход от всеобщих объективных закономерностей функционирования психического к индивидуально-личностному своеобразию того или иного явления (даже с учетом характеристики когнитивно-стилевой специфики), минуя уровень анализа типического в соответствующей психической реальности. Сегодняшняя ситуация в области психологии памяти позволяет сказать, что проблемы типологии мнемических способностей характеризуются сочетанием методологических, общепсихологических и дифференциально-психологических неопределенностей как предмета, так и метода исследования.

Основные проблемы создания типологий в психологии

Во-первых, основу проблем поиска и обоснования психологических типологий составляет неопределенность в нашей науке понятий: «тип», «типическое», «типология».

Во-вторых, наблюдается хроническое смешение в общепсихологической и дифференциально-психологической литературе терминов: вид памяти и тип памяти.

В-третьих, для того чтобы вскрыть сущность типического в том или ином явлении, необходимо иметь концептуальное представление о строении изучаемого явления.

В-четвертых, проблема адекватного изучения типического непосредственно связана с методическими возможностями исследовательского подхода, ибо ни феноменологические показатели, ни показатели эффективности психических процессов не дадут адекватных возможностей и оснований выделить и охарактеризовать типические проявления в конкретном психическом процессе.

Понятие «тип», как известно, является термином многогранным, который используется не только психологией и философией, но и другими науками. Каждая наука вкладывает свое содержание в понятие «тип». При этом выделяются три основные тенденции в понимании того, что такое «тип».

Во-первых, свойственная историческим, философским и другим наукам тенденция отображать с помощью понятия типа систему в её развитии. Одним из оснований выделения типов в таком подходе играет фактор времени. Наиболее яркий пример этого направления – классификация общественных формаций.

Во-вторых, тип рассматривается как неизменная сущность, которая существует до вещей (Платон) или в вещах (Аристотель) и проявляется в видовых или индивидуальных различиях в качестве идеального прообраза, плана, нормы [4]. Примером может служить классификация по архетипам К.Г. Юнга.

В-третьих, тип может рассматриваться как методологическое средство, с помощью которого строится теоретическая картина действительности. В данном случае тип представляет собой результат сложного научного анализа, который теоретически реконструирует наиболее существенные характеристики исследуемого множества объектов и объединяет их в понятие «тип». С этой точки зрения, тип – основная логическая единица расчленения изучаемой разноплановой реальности; это классификация, цель которой сводится к построению иерархической или гетерархической системы классов на основе некоторых признаков. В настоящей работе тип рассматривается как методологическое средство анализа экспериментально изученных свойств мнемических способностей, при учете уровня их развития. Для того чтобы понятие типа стало работающим, отметим некоторые его признаки с точки зрения сущности психологии как науки. В разных науках при

использовании данного термина акцентируются различные аспекты:

- тип как образец, стандарт, не допускающий отклонений; синонимом типа с этой стороны будет прилагательное типовой;
- тип как наиболее характерное явление действительности, то есть типичное;
- тип как основная форма, допускающая отклонения, то есть как основание типологии.

В психологии, предметом которой является психическая реальность, одновременно обладающая (могущая обладать) противоположными свойствами [11, 12, 13, 14], поиски образцов без отклонений являются тупиковым занятием. Исследовать типичное как наиболее характерное течение того или иного психического явления становится объединяющей разные психологические школы направлением. Это направление базируется на обобщении результатов, полученных с помощью разнообразных психометрических и сравнительно-эмпирических процедур. Но обобщение такого плана не способно приблизить психолога к пониманию индивидуальности. Видимо, понимание типического в психическом как основной формы, допускающей отклонения, является более приемлемым подходом.

При этом в понимании типического при необходимости выделяются две стороны.

Первая сторона – это нечто общее для всех представителей данной группы, это некая основа данного объединения.

Вторая сторона – это индивидуальные проявления, которые находятся в диапазоне приемлемости для данного типа. Если эти проявления выходят за рамки очерченного диапазона, то появляются основания говорить о другом типе. Таким образом, что тип в данной трактовке – это закономерный и необходимый шаг навстречу пониманию индивидуальности.

Будем исходить из того, что типическое представляет собой конкретизацию философской категории «особенное», иначе говоря, устойчивый, повторяющийся, личностно нерегулируемый, но субъектно детерминированный образец поведения или деятельности.

Типы памяти и виды памяти

В свое время С.Л. Рубинштейн писал, что типологические особенности памяти необходимы для индивидуализированного учета особенностей процессов сохранения и воспроизведения конкретного человека. Типологические особенности памяти должны вскрыть ее специфические

качества [2]. С.Л. Рубинштейн выделяет шесть оснований дифференциации типов памяти:

- по эффективности анализаторных систем человека;
- по скорости запоминания;
- по его прочности и длительности;
- по количеству или объему запоминаемого;
- по точности;
- по степени непосредственности-опосредованности мнемического процесса.

Кроме того, С.Л. Рубинштейн замечает, что особенности процессов запоминания (быстрота, прочность и так далее) зависят от того, кто и что запоминает, от конкретного отношения данной личности к тому, что подлежит запоминанию [2, с. 344]. Данное уточнение основателя субъектно-деятельностного подхода принципиально важно в контексте обоснования нашей идеи о системном взаимодействии устойчивых субъектных и субъективно-личностных тенденций в мнемических процессах [4, 5, 14].

В дальнейшем С.Л. Рубинштейн значительно углубил свои теоретические и экспериментальные исследования памяти. Особое значение имеет проведенное вместе с К.А. Славской изучение актуализации знаний в процессе мышления. Данное исследование привело к следующему выводу: «Невозможно рассматривать память и мышление как две порознь действующие функции; они сливаются в единую деятельность, в которой анализ и синтез играют ведущую роль. Таким образом, актуализация теорем, общих положений – привлечение и применение их к решению проблем или задач, в каких бы конкретных формах они ни совершались, всегда является результатом процесса мышления, подчиненного определенным закономерностям; актуализация теоремы при решении задачи определяется закономерным ходом анализа этой последней» [2, с. 88-89]. К этому можно добавить, что анализ и синтез запоминаемого материала совершается на определенном уровне развития способностей субъекта деятельности, в определенной содержательной плоскости, позволяющей человеку разворачивать весьма определенное ментальное мнемическое пространство.

А.А. Смирнов продвинулся значительно дальше в понимании сущности типов памяти. Анализируя условия смысловой группировки и выделения смысловых опорных пунктов, А.А. Смирнов выделяет «наряду с группирующим запоминанием <...> два других типа запоминания, которые, исходя из показаний самих испытуемых, можно обозначить как целостно-стержне-

вой и мозаично-звеньевой» [3, с. 203]. Целостно-стержневой тип характеризуется тем, что весь материал запоминается как единое целое, как «связанный единой нитью» [3, с. 203]. Мозаично-звеньевой тип характеризуется прямо противоположными чертами, когда никакой группировки мыслей, объединения их в более значительные «куски» или «части» осуществить не удастся.

Выделяя типы запоминания, А.А. Смирнов анализирует операционную сторону памяти, где выделяются условия, определяющие применение того или иного способа запоминания: задача, объем материала, его характер и так далее. Тип запоминания, согласно А.А. Смирнову, это способ запоминания, это характеристика памяти в общепсихологическом контексте.

Таким образом, А.А. Смирнов ушел от результативных характеристик типического в памяти, но оснований дифференциально-психологического анализа типа памяти запоминающего человека не выстроил, ориентируясь на анализ операционной стороны мнемических процессов в общепсихологическом смысле. Соответственно пониманию предмета изучения, то есть способа запоминания, использовались сравнительно-эмпирические методы изучения типов памяти. Анализ процесса запоминания, как правило, был очень точным и качественным, но в силу особенностей данного подхода не мог охарактеризовать те или иные индивидуально-типические детерминанты выбора субъектом способа запоминания.

В этом отношении безусловного внимания заслуживают многолетние исследования мнемических способностей С.А. Изюмовой [1]. В своих ранних работах С.А. Изюмова выделяет два основных вида мнемических способностей: способности к запечатлению и способности к переработке информации. Первые касаются способности к детализированному сохранению в памяти зрительных объектов, а также длительности течения зрительного следа. Ею было высказано предположение, что в их основе лежит индивидуальная склонность пользоваться преимущественно образной формой репрезентации при запоминании. Способности к переработке информации связаны, по мнению С.А. Изюмовой, с умением раскрыть внутреннюю структуру материала, с владением приемами его смысловой переработки, позволяющими логически организовывать, укрупнять материал. Они определяют индивидуальное своеобразие в соотношении процессов памяти и мышления, имеют уровневую структуру, в основе которой лежит индивидуальная специфика категориальной и тематической форм организации памяти.

Основанием для выделения указанных типов мнемических способностей послужили следующие аргументы:

1. Четко выявившиеся в структуре памяти отдельные факторы (уровни) говорили о сгруппированности индивидуальных результатов запоминания по отношению к двум классам: принадлежности к «низшим» уровням – с более непосредственными формами запоминания и «высшим» – с большой ролью мышления, процессов смысловой обработки в них (эти факты выявлены на различных выборках испытуемых взрослых и школьников) [1].

2. Дополнительным основанием послужили также данные Э. Рош (E. Rosch, 1978) и И. Хоффмана (I. Hoffmann, 1982), свидетельствующие о существовании двух концептуальных структур в памяти человека: «сенсорных» (первичных) понятий, хранящихся в виде наглядно-образных характеристик объектов, и понятийных репрезентаций (отражающих функциональные связи между предметами) [1].

С.А. Изюмова считает, что в ее работе наличие этих структур подтверждено в дифференциально-психофизиологическом плане. Установлено, в частности, что склонность пользоваться специфически образной формой репрезентации оказывается индивидуально устойчивой характеристикой, присущей как взрослым со сложившейся структурой мнемических способностей, так и школьникам-подросткам. С.А. Изюмовой показано, что «имеется специфика образной репрезентации у школьников с разными способностями: среди тех категорий подростков (литературного, математического и обычного классов) – «образами» в большей степени предпочитают пользоваться яркие «литераторы»» [1, с. 60-61].

3. Наличие двух видов мнемических способностей, выявленное на психологическом уровне, подтверждено и на психофизиологическом уровне: в их основе, оказалось, лежат различные природные предпосылки [1].

Проанализируем эти положения.

Два основных вида мнемических способностей, выделенных С.А. Изюмовой, (способности к запечатлению и способности к переработке информации) действительно можно рассматривать как способности, первые – функциональных механизмов, вторые – операционных. По-нашему мнению, предлагаемое деление несет явный феноменологический оттенок, ибо не чувствуется подтверждения анализом структурных механизмов каждого из видов.

Во-вторых, отсутствие концептуального осмысления строения мнемических способностей повлекло за собой использование методов математической обработки результатов без микропроцессуального анализа мнемической активности. Ни в коей мере не отрицая возможностей факторного, кластерного анализа и прочих процедур, необходимо помнить об их вспомогательной роли в концептуальном осмыслении данной проблемы.

В-третьих, требуют отдельного анализа методы и процедуры определения типических особенностей по С.А. Изюмовой. Она считает, что о способностях к запечатлению можно судить по индивидуальным особенностям запоминания формы зрительных объектов, цветовой окраски предметов, а также по динамике течения зрительных следов. С.А. Изюмова считает, что с этими способностями «связаны наиболее простые виды запоминания» [1, с. 61].

Основу способностей к запечатлению составляет образная непосредственная память. При этом условия эксперимента в тестах данного уровня были таковы, что они «действительно ориентировали испытуемых больше на целостное запечатление зрительных объектов:

– Во-первых, было ограничено время запоминания (две секунды на каждый объект – время однократного предъявления материала), что явилось серьезным препятствием для использования приемов смысловой обработки.

– Во-вторых, оценка самих воспроизведений осуществлялась таким образом, что детальным считалось такое из них, в котором присутствовало значительное большинство элементов фигур. Аналитически вычленив их и описать словами весьма непросто. И даже, если некоторым удавалось запомнить «словесный портрет» изображений с частью их признаков, такое воспроизведение все равно не оценивалось как точное. К тому же сам материал (особенно в двух тестах – «Абстрактные фигуры» и «Рыбы») трудно поддавался словесному описанию. Кроме правильного воспроизведения формы объектов нужно было сохранить в памяти и цветовые оттенки предъявляемых изображений, а также цвет фона, на котором они были показаны. Это, конечно, предъявляло большие «требования к природной памяти» [1, с. 61].

Данная цитата как нельзя лучше отражает эклектичность теоретических воззрений автора. Подчеркивается, что основу способностей к запечатлению составляет образная непосредственная память.

Но «образная непосредственная память» – это видовое деление памяти по двум классическим основаниям, которое по отношению к термину «основа» выступает в качестве феноменологической конкретизации. Получается весьма неопределенная картина. С одной стороны, слабо охарактеризованное в общепсихологическом и дифференциально-психологическом смыслах понятие «способности к запечатлению», которое объясняется через общепсихологический контекст (образная непосредственная память). При этом образная непосредственная память выступает по отношению к понятию «способность», которое в данном случае используется в дифференциально-психологическом ключе, скорее, как следствие, нежели наоборот.

С другой стороны, методический инструментарий был подобран в полном соответствии с логическими несостыковками предмета и объекта исследования. Исследовалась действительно образная непосредственная память в сравнительно-эмпирическом русле.

Во-первых, у испытуемых не было выбора, они не демонстрировали и не могли проявить индивидуального своеобразия своих способностей. Как отмечает сама автор работы, условия эксперимента «ориентировали испытуемых больше на целостное запечатление зрительных объектов».

Во-вторых, для того чтобы сделать убедительный анализ способностей к запечатлению, необходимо анализировать в системном взаимодействии все условия и элементы диагностики: инструкцию испытуемому, характер экспериментального материала в полном объеме, процедуру и правила обработки результатов, а также содержание комментариев испытуемых.

Упоминание инструкции в данном контексте имеет совершенно особое значение, ибо С.А. Изюмова акцентирует внимание на необходимости анализа цветовых оттенков предъявляемых изображений и цвета фона, на котором они были показаны. Учитывая фигуруфонные закономерности перцептивной деятельности и явную вторичность памяти по отношению к восприятию, данные условия исследования приобретают особый смысл.

С.А. Изюмова считает, что процедура исследования мнемических способностей, реализованная ею, предъявляет «большие требования к природной памяти» [1, с. 61]. Но экспериментальная процедура должна, по крайней мере, в данном контексте, создать условия для проявления индивидуального своеобразия способностей

испытуемых или форм запоминания, как говорит С.А. Изюмова.

Вместе с тем, уникальность данной работы заключается в том, что полученные С.А. Изюмовой результаты сравнительно-эмпирического исследования не вызывают принципиальных возражений на высоком уровне их обобщения. Ею установлено, что индивидуальные особенности, наиболее характерные для «мыслителей» (при таких свойствах нервной системы как инактивированность, слабость, лабильность регуляторного блока левого полушария – для взрослых; лабильность, активированность регуляторного блока левого полушария – для подростков с математическими способностями) проявляются в виде опосредованного характера познавательных процессов, хорошо развитых способностей к переработке информации, словесно-логического мышления, а также более зрелых познавательных мотивов.

Второй тип, наиболее характерный для «художников» (при таких свойствах нервной системы как сила, активированность и инертность в информационной системе левого полушария мозга – у взрослых; активированность и инертность сенсорного отдела правого полушария – у подростков литературного класса) имеет иной «набор» индивидуальных особенностей. Он связан с более непосредственным и чувственным характером познавательных процессов, яркими зрительными впечатлениями, с высокоразвитыми способностями к запечатлению, конкретно-чувственными формами мышления [1].

Выделенные С.А. Изюмовой, симптомокомплексы, скорее всего, возможны, по крайней мере, тенденции к менее осмысленному и более осмысленному запоминанию вполне очевидны и по экспериментальным данным, и по жизненным показателям. Но происхождение их носит характер закономерностей иного уровня – структурной организации мнемических способностей, которая в значительной степени предопределяет качественное своеобразие используемых личностью мнемических приемов, и наоборот.

Понятия «вид» и «тип», как показано выше, часто применяются весьма произвольно. Следует подчеркнуть, что общепсихологические классификации психических явлений (процессов, состояний или свойств) предполагают использование

термина «вид» как подразделения в соответствующей систематике. Понятие «тип» направлено на отражение психического в реальности, специфики психического явления конкретного человека.

Основные принципы типологии психических явлений

Итак, по нашему мнению, проблема психологии типического в мнемических способностях должна с методологической необходимостью базироваться на изучении следующей системы вопросов.

Во-первых, на исследовании сущности понятия «типическое» в психологии, определяющем общенаучные положения и принципы.

Во-вторых, изучая типы способностей, нельзя обойтись без многоуровневого анализа понятия «способность» в общепсихологическом и дифференциально-психологическом смыслах.

В-третьих, исследование типических проявлений требует структурно-функционально-генетически-процессуального анализа свойств мнемических способностей.

В-четвертых, понимание мнемических способностей должно с безусловной необходимостью включать обоснованное представление о строении мнемических способностей.

В-пятых, экспериментальные процедуры, выбранные исследователем, не должны ограничивать мнемическую активность испытуемого, должны не «ориентировать» субъекта на то или иное познавательное поведение, а создавать условия для объективирования типического в его мнемических процессах.

В-шестых, исходя из сказанного выше, крайне необходимая в экспериментальных условиях экологичность исследования должна подкрепляться вспомогательным по отношению к основному эксперименту анализом жизненных показателей субъекта мнемической активности, а не наоборот.

Основываясь на этих положениях, появляется возможность охарактеризовать типическое как проявление субъектных закономерностей функционирования психического. Типология мнемических способностей должна базироваться на выделении повторяющихся сочетаний стабильных когнитивных характеристик, проявляющихся независимо от сознания субъекта деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Изюмова С.А. Природа мнемических способностей и дифференциация обучения. – М., 1995.
2. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: В 2 т. – М., 1989. – Т. 1.
3. Смирнов А.А. Избранные психологические труды: В 2 т. – М., 1987. – Т. 1.

4. Философский словарь / под ред. И. Т. Фролова. – 5-е изд. – М., 1986.
5. Черемошкина Л.В. Диагностика мнемических способностей школьников 10–12 лет : Дис. ...канд. психол. наук. – Л., 1988.
6. Черемошкина Л.В. Субъектные закономерности развития и функционирования психического – системный уровень собственно психологических закономерностей (тезисы) // Индивидуальный и групповой субъекты в изменяющемся обществе. К 110-летию со дня рождения С.Л. Рубинштейна. – М.: ИП РАН, 1999. – С. 88-91. – 0,1 п.л.
7. Черемошкина Л. В. Психология мнемических способностей : Дисс...доктор психол. наук. – М., 2000.
8. Черемошкина Л.В. Проблема типического в психическом (тезисы) // Проблемы социальной психологии XXI столетия. Сентябрь, 2001 г. – Т. III. – Ярославль: ЯрГУ, 2001. – С. 248-249.
9. Черемошкина Л.В. Структура и виды операционных механизмов мнемических способностей (статья) // Общая и прикладная психология : Хрестоматия. – М., Ярославль, 2001. – С. 440-468.
10. Черемошкина Л. В. Психология памяти. – М.: Академия, 2002.
11. Черемошкина Л.В. Способности – интегральные свойства человека как индивида, субъекта деятельности и личности (тезисы) // Психология и ее приложения. Материалы всероссийской конференции. – Ярославль, 2002. – Т. 9. Вып. 2. – С. 308-310.
12. Черемошкина Л.В. Проблема типического в психическом (тезисы) // Дифференциальная психология: проблемы и перспективы: материалы Всероссийской научно-практической конференции. Июнь 2002 г. – Бийск, 2002. – С. 185-187.
13. Черемошкина Л.В. Субъективные закономерности функционирования психического // Творческое наследие А.В. Брушлинского и О.К. Тихомирова и современная психология мышления (к 70-летию со дня рождения). – М.: ИПРАН, 2003. – С. 64-66.
14. Черемошкина Л.В. Свойства психического и проблема собственно психологической закономерности // Материалы IV Российского философского конгресса. – М., 2005.
15. Черемошкина Л.В. Психология памяти. – М.: Аспект Пресс, 2009.

Summary

THE PROBLEM OF TYPOLOGY OF MNEMONIC ABILITIES

L.V. Cheremoshkina

Moscow State Pedagogical University

Abstract. The article considers the problem of typology in psychological science. The possible approaches to understanding the type in the field of memory and mnemonic abilities are analysed. It is shown that the concept of “species” is a general psychological meaning and characterizes the phenomenon; the concept of “type” is different by differential psychological relatedness and aims to explain the specific mental phenomena of the individual. The conceptual basis of the typical in the mental like a multilevel reality is also disclosed here.

Key words: type; typology; typical; memory; mnemonic abilities; subjective laws.

НАШИ АВТОРЫ

Бизюк Валерий Васильевич – кандидат педагогических наук, доцент кафедры математики и физики, Московский государственный областной гуманитарный институт, г. Орехово-Зуево. E-mail: bizuk_vv@mail.ru

Гончарова Елена Викторовна – аспирантка заочной формы обучения кафедры психологии и дефектологии, Московский государственный областной гуманитарный институт, г. Орехово-Зуево. E-mail: goncharova.elen2013@yandex.ru

Гулевич Татьяна Михайловна – кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры социальной педагогики, Московский государственный областной гуманитарный институт, г. Орехово-Зуево. E-mail: gulevich.tatiana@yandex.ru

Егорова Галина Викторовна – кандидат биологических наук, доцент кафедры биологии и экологии, проректор по учебно-методической работе, Московский государственный областной гуманитарный институт, г. Орехово-Зуево. E-mail: egorovagalv@mail.ru

Зеленкова Татьяна Владимировна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и дефектологии, Московский государственный областной гуманитарный институт, г. Орехово-Зуево. E-mail: tzelenk@mail.ru

Земли Марина Борисовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной педагогики, Московский государственный областной гуманитарный институт, г. Орехово-Зуево. E-mail: mz-ped@mail.ru

Карташев Николай Васильевич – доктор педагогических наук, профессор кафедры социальной педагогики, Московский государственный областной гуманитарный институт, г. Орехово-Зуево. E-mail: kartashev50post.ru

Кузнецова Анна Вячеславовна – кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры психологии и дефектологии, Московский государственный областной гуманитарный институт, г. Орехово-Зуево. E-mail: kouznetsova@bk.ru

Кутякова Нинель Константиновна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики, Московский государственный областной гуманитарный институт, г. Орехово-Зуево. E-mail: kutyakova.ninel@mail.ru

Морова Ольга Викторовна – кандидат исторических наук, доцент кафедры истории, проректор по учебной работе, Московский государственный областной гуманитарный институт, г. Орехово-Зуево. E-mail: umg@mgogi.ru

Носкова Наталья Викторовна – старший преподаватель кафедры педагогики, Московский государственный областной гуманитарный институт, г. Орехово-Зуево. E-mail: NataliaOZ@rambler.ru

Осинина Татьяна Николаевна – кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры педагогики, Московский государственный областной гуманитарный институт, г. Орехово-Зуево. E-mail: tatyanaosinina@mail.ru

Петрова Людмила Андреевна – кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры педагогики, Московский государственный областной гуманитарный институт, г. Орехово-Зуево. E-mail: plandr50@mail.ru

Романова Галина Александровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики, Московский государственный областной гуманитарный институт, г. Орехово-Зуево. E-mail: galinaromanova3@rambler.ru

Селезнева Елена Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент, декан социально-педагогического факультета, Московский государственный областной гуманитарный институт, г. Орехово-Зуево. E-mail: evselez@mail.ru

Скударёва Галина Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент, зав. кафедрой педагогики, Московский государственный областной гуманитарный институт, г. Орехово-Зуево. E-mail: fdp@mgogi.ru

Ферцер Виктория Юрьевна – кандидат педагогических наук, доцент, зав. кафедрой социальной педагогики, Московский государственный областной гуманитарный институт, г. Орехово-Зуево. E-mail: v-fertser@mail.ru

Черемошкина Любовь Валерьевна – доктор психологических наук, профессор кафедры психологии МПГУ. E-mail: LVCH2007@yandex.ru

Чикина Лариса Евгеньевна – старший преподаватель кафедры физического воспитания МГОГИ.

Шаталов Алексей Алексеевич – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики, Московский государственный областной гуманитарный институт, г. Орехово-Зуево; Заслуженный работник высшей школы РФ. E-mail: aa2541@yandex.ru

OUR AUTHORS

Bizyuk Valeriy Vasilievich – Ph.D. in Education, Associate Professor of mathematics and physics chair, Moscow State Regional Humanitarian Institute, Orekhovo-Zuevo. E-mail: bizuk_vv@mail.ru

Cheremoshkina Luibov Valerievna – Doctor of Psychology, Professor of Psychology chair of MPGU. E-mail: LVCH2007@yandex.ru

Chikina Larisa Eugenienva – senior lecturer of Physical Education chair of MGOGI.

Egorova Galina Victorovna – Ph.D in Biology, Associate Professor of Biology and Ecology chair, vice-rector in educational and methodical work, Moscow State Regional Humanitarian Institute, Orekhovo-Zuevo. E-mail: egorovagalv@mail.ru

Fertser Victoria Jurievna – Ph.D. in Education, Associate Professor, Head of Social Pedagogy chair of MGOGI. E-mail: v-fertser@mail.ru

Goncharova Elena Viktorovna – post-graduate student of correspondence course of Department of Psychology and Defectology chair, Moscow State Regional Humanitarian Institute, Orekhovo-Zuevo. E-mail: goncharova.elen2013@yandex.ru

Gulevich Tatiana Mikhailovna – Ph.D. in Education, senior lecturer of Social Pedagogy chair, Moscow State Regional Humanitarian Institute, Orekhovo-Zuevo. E-mail: gulevich.tatiana@yandex.ru

Kartashev Nikolai Vyatcheslavovich – Doctor of Pedagogy, Professor of Pedagogy chair of MGOGI. E-mail: kartashev50post.ru

Kutyakova Ninel Konstantinovna – Ph.D. in Education, Associate Professor of Pedagogy chair, Moscow State Regional Humanitarian Institute, Orekhovo-Zuevo. E-mail: kutyakova.ninel@mail.ru

Kuznetsova Anna Vyatcheslavovna – Ph.D. in Psychology, senior lecturer of Psychology and Defectology chair, Moscow State Regional Humanitarian Institute, Orekhovo-Zuevo. E-mail: kouznetsova@bk.ru

Morova Olga Victorovna – candidate of historical Sciences, professor of History department, Vice-rector on educational work, Moscow State Regional Institute of Humanities, Orekhovo-Zuevo. E-mail: umr@mgogi.ru.

Noskova Natalia Victorovna – senior lecturer of Pedagogy chair, Moscow State Regional Humanitarian Institute, Orekhovo-Zuevo. E-mail: NataliaOZ@rambler.ru

Osinina Tatiana Nikolaevna – Ph.D. in Psychology, senior lecturer of Pedagogy chair of MGOGI. E-mail: tatyanaosinina@mail.ru

Petrova Lyudmila Andreevna – Ph.D. in Education, senior lecturer of Pedagogy chair, Moscow State Regional Humanitarian Institute, Orekhovo-Zuevo. E-mail: plandr50@mail.ru

Romanova Galina Alexandrovna – Ph.D. in Education, Associate Professor of Pedagogy chair of MGOGI. E-mail: galinaromanova3@rambler.ru

Selezneva Elena Vladimirovna – Ph.D. in Education, Associate Professor, Dean of Socio-Pedagogical faculty of MGOGI. E-mail: evselez@mail.ru

Shatalov Aleksey Alekseevich – Doctor of Education, Professor of Pedagogy chair of MGOGI; Honored Teacher of Higher School of Russian Federation. E-mail: aa2541@yandex.ru

Skudareva Galina Nikolaevna – Ph.D. in Education, Associate Professor, Head of Pedagogy chair of MGOGI. E-mail: fdp@mgogi.ru

Zelenkova Tatyana Vladimirovna – Ph.D. in Psychology, Associate Professor of Psychology and Defectology chair, Moscow State Regional Humanitarian Institute, Orekhovo-Zuevo. E-mail: tzelenk@mail.ru

Zemsh Marina Borisovna – Ph.D. in Education, Associate Professor of Social Pedagogy chair of MGOGI. E-mail: mz-ped@mail.ru



ВЕСТНИК

МОСКОВСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО
ОБЛАСТНОГО
ГУМАНИТАРНОГО
ИНСТИТУТА

СЕРИЯ: ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

Научный журнал

№ 1 (2015)

Подписано в печать 22.06.2015.
Формат 60x84/8. Усл. печ. л. 11,86.
Тираж 100 экз. Заказ № .

Редакционно-издательский отдел ГОУ ВО МО
«Московский государственный областной гуманитарный институт».
142611, Московская область, г. Орехово-Зуево, ул. Зеленая, д. 22.