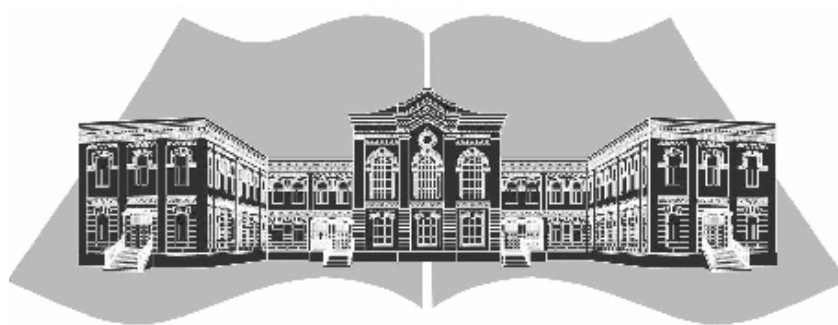


Министерство образования Московской области  
Государственное образовательное учреждение  
высшего профессионального образования  
Московский государственный областной гуманитарный институт



# ВЕСТНИК

МОСКОВСКОГО  
ГОСУДАРСТВЕННОГО  
ОБЛАСТНОГО  
ГУМАНИТАРНОГО  
ИНСТИТУТА

**СЕРИЯ: ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ**

*Научный журнал*

*№2 (2013)*

Орехово-Зуево

2013

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

**ВЕСТНИК МОСКОВСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО  
ОБЛАСТНОГО ГУМАНИТАРНОГО ИНСТИТУТА**

**СЕРИЯ: ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ**

**Научный журнал  
№ 2 (2013)**

**Главный редактор**

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

**Зам. главного редактора**

Доктор педагогических наук, профессор **Н.В. Карташев**  
Кандидат педагогических наук, доцент **Г.Н. Скударёва**

**Члены редакционной коллегии:**

Кандидат педагогических наук, старший преподаватель **Л.А. Петрова**  
Кандидат психологических наук, старший преподаватель **Е.А. Петрова**  
Кандидат педагогических наук, доцент **В.Ю. Ферцер**

© ГОУ ВПО Московский  
государственный областной  
гуманитарный институт, 2013

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

Формат 60x84/8. Тираж 100 экз.

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

**E-mail: [vestnikmgogi@gmail.com](mailto:vestnikmgogi@gmail.com)**

В сети интернет "Вестник МГОГИ" представлен на сайте:  
**[www.mgogi.ru](http://www.mgogi.ru)**

# СОДЕРЖАНИЕ

## РАЗДЕЛ 1

### ПЕДАГОГИКА

#### **Аншаков О.М., Афанасьев В.В., Ерастова Н.Б., Красилова И.Е.**

КОНЦЕПТУАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ  
ЕДИНОЙ ИНФОРМАЦИОННОЙ  
СРЕДЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО  
РАЗВИТИЯ И КОММУНИКАЦИИ ПЕДАГОГОВ  
МОСКОВСКОЙ ОБЛАСТИ..... 5

#### **Безбородова Л.А., Заварина С.Ю.**

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ В ТЕОРИИ  
МУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ ..... 16

#### **Вагнер И.В., Глазачев С.Н.**

РАЗВИТИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ  
ДЕТЕЙ И МОЛОДЕЖИ В СОВРЕМЕННОМ  
ИНФОРМАЦИОННОМ ПРОСТРАНСТВЕ ..... 21

#### **Гулевич Т.М.**

ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ УЧАЩИХСЯ  
СРЕДСТВАМИ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ КУЛЬТУРНЫХ  
ЦЕННОСТЕЙ ..... 29

#### **Завражин С.А.**

ИЛЛЮЗИЯ НЕСПРАВЕДЛИВОСТИ  
КАК ИСТОЧНИК ДЕСТРУКТИВНОСТИ ..... 32

#### **Карташев Н.В.**

МУЗЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО  
УЧРЕЖДЕНИЯ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ФАКТОР  
СОЦИАЛИЗАЦИИ И ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО  
ОБРАЗОВАНИЯ РЕБЕНКА ..... 35

#### **Кокунова Ю.Ю.**

КРИТЕРИИ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБУЧЕННОСТИ  
МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ..... 41

#### **Кутякова Н.К., Ферцер В.Ю.**

САМОСОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ В СТРУКТУРЕ  
ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО  
ПЕДАГОГА..... 46

#### **Минаева Н.А.**

МОДЕЛЬ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО  
УЧИТЕЛЯ ГУМАНИТАРНОГО ПРОФИЛЯ  
К ПРОЕКТИРОВАНИЮ ВОСПИТАНИЯ  
ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ШКОЛЬНИКОВ  
ВО ВНЕКЛАССНОЙ РАБОТЕ ..... 50

#### **Носкова Н.В.**

ПРИРОДА КАК СРЕДСТВО НРАВСТВЕННОГО И  
УМСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ ЧЕЛОВЕКА..... 54

#### **Петрова Л.А.**

ПРОБЛЕМЫ МЕЖНАЦИОНАЛЬНОГО  
ОБЩЕНИЯ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ..... 57

#### **Скударёва Г.Н.**

СТРУКТУРНО-СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ  
ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ МЕТОДИЧЕСКОЙ  
КОМПЕТЕНТНОСТИ МОЛОДОГО  
УЧИТЕЛЯ: ИННОВАЦИОННЫЕ ОРИЕНТИРЫ..... 60

#### **Ферцер В.Ю.**

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ  
КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ  
СПЕЦИАЛИСТОВ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ  
ЦЕНТРА «СОЦИАЛЬНАЯ ИНИЦИАТИВА»..... 66

#### **Шаталов А.А.**

ГУМАНИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ  
ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ Л.Н.ТОЛСТОГО..... 72

#### **Яковлева Э.Н., Гришина Г.Н.**

СОВРЕМЕННЫЙ ОПЫТ ДОШКОЛЬНОГО  
ОБРАЗОВАНИЯ В ГЕРМАНИИ..... 77

## РАЗДЕЛ 2

### ПСИХОЛОГИЯ

#### **Балакирева Н.А.**

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ  
КОНФЛИКТНОЙ СЕМЬИ ..... 82

#### **Морозова Т.Н.**

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ  
КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ КАК  
ОДНО ИЗ УСЛОВИЙ ПОВЫШЕНИЯ  
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ  
ПЕДАГОГОВ ..... 84

#### **Осинина Т.Н.**

ОРГАНИЗАЦИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ  
С УЧЕТОМ ОБЪЕКТИВНЫХ И СУБЪЕКТИВНЫХ  
ФАКТОРОВ ЗАПОМИНАНИЯ  
И ВОСПРОИЗВЕДЕНИЯ. .... 87

#### **Солдатова С.В.**

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ  
ДЕВУШЕК, СКЛОННЫХ К НИКОТИНОВОЙ  
ЗАВИСИМОСТИ..... 92

#### **Солдатов Д.В., Быкова А.С.**

ТРЕВОЖНОСТЬ ДОШКОЛЬНИКОВ,  
ВОСПИТЫВАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ  
СОЦИАЛЬНОГО ПРИЮТА ..... 99

# CONTENTS

## SECTION 1

### PEDAGOGICS

#### **Anchakov O.M., Afanasiev V.V., Erastova N.B., Krasilova I.E.**

THE CONCEPTUAL MODEL OF A UNIFIED ENVIRONMENT INFORMATION FOR PROFESSIONAL DEVELOPMENT AND TEACHERS COMMUNICATION OF THE MOSCOW REGION ..... 5

#### **Bezborodova L.A., Zavarina S.Yu.**

PEDAGOGICAL ASPECT IN THE THEORY OF MUSIC EDUCATION AT PRESCHOOL AND PRIMARY SCHOOL ..... 16

#### **Wagner I.V., Glazachev S.N.**

EFFECT OF INFORMATION ENVIRONMENT ON THE DEVELOPMENT OF ECOLOGICAL CULTURE OF CHILDREN AND YOUTH ..... 21

#### **Gulevich T.M.**

PATRIOTIC EDUCATION OF PUPILS BY MEANS OF DOMESTIC CULTURAL VALUES ..... 29

#### **Zavrazhin S.A.**

ILLUSION OF INJUSTICE AS A SOURCE OF DESTRUCTIVENESS ..... 32

#### **Kartashev N.V.**

MUSEUM EDUCATIONAL INSTITUTION AS A PEDAGOGICAL FACTOR OF SOCIALIZATION AND FURTHER EDUCATION OF THE CHILD ..... 35

#### **Kokunova Y.Y.**

PERFORMANCE CRITERIA TRAINING OF YOUNGER SCHOOLBOYS ABSTRACT ..... 41

#### **Kutyakova N.K., Fertser V.Y.**

IMPROVEMENT IN THE STRUCTURE OF THE PROCESS OF FORMATION OF THE PERSONALITY OF THE FUTURE TEACHER ..... 46

#### **Minaeva N.A.**

MODEL OF PREPARATION OF FUTURE TEACHER OF THE HUMANITARIAN PROFILE TOPROYEKTIROVNY OF EDUCATION OF ECOLOGICAL CULTURE OF SCHOOL CHILDREN IN OUT-OF-CLASS WORK ..... 50

#### **Noskova N.V.**

NATURE AS THE WAY OF MORAL AND MENTAL UP-BRINGING ..... 54

#### **Petrova L.A.**

PROBLEMS OF INTERETHNIC COMMUNICATION IN THE MODERN CONDITIONS ..... 57

#### **Skudareva G.N.**

STRUCTURAL AND CONTENTUAL BASIS OF A DEVELOPMENT OF A YOUNG TEACHER'S METHODOLOGICAL COMPETENCE ..... 60

#### **Fertser V.Y.**

FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE SPECIALISTS IN ACTIVITIES IN THE CENTRE «SOCIAL INITIATIVE» ..... 66

#### **Shatalov A.A.**

HUMANISTIC BASES OF EDUCATIONAL SYSTEM BY L.N. TOLSTOY ..... 72

#### **Yakovleva E.N., Grishina G.N.**

MODERN EXPERIENCE OF PRESCHOOL EDUCATION IN GERMANY ..... 77

## SECTION 2

### PSYCHOLOGY

#### **Balakireva N.A.**

PSYCHOLOGICAL CONSULTING OF PROBLEM FAMILY ..... 82

#### **Morozova T.N.**

FORMING COMMUNICATIVE COMPETENCY OF STUDENTS AS ONE OF THE CONDITIONS TO RAISE TEACHER'S PROFESSIONAL LEVEL ..... 84

#### **Osinina T.N.**

TRAINING ACTIVITIES BASED ON OBJECTIVE AND SUBJECTIVE FACTORS OF MEMORY AND REPRODUCTION ..... 87

#### **Soldatov D.V., Bykova A.S.**

ANXIETY OF PRESCHOOLERS EDUCATED IN SOCIAL SHELTER ..... 92

#### **Soldatova S.V.**

PSYCHOLOGICAL TRAITS OF YOUNG GIRLS PRONE TO NICOTINE ADDICTION ..... 99

# РАЗДЕЛ 1. ПЕДАГОГИКА

УДК 371.12.011.31-051(470.311):004

## КОНЦЕПТУАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ ЕДИНОЙ ИНФОРМАЦИОННОЙ СРЕДЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ И КОММУНИКАЦИИ ПЕДАГОГОВ МОСКОВСКОЙ ОБЛАСТИ

*Аншаков О.М., Афанасьев В.В., Ерастова Н.Б., Красилова И.Е.*

Московский государственный областной гуманитарный институт

*Аннотация.* В статье дается обзор отечественных и иностранных web-ресурсов, которые содержат отдельные компоненты Единой информационной образовательной среды. Также в статье описывается концептуальная модель единой информационной среды профессионального развития и коммуникации педагогов Московской области, в которой определяются категории пользователей среды и организаций, ответственных за разработку и функционирование среды, предлагается классификация информационных ресурсов, доступ к которым обеспечивается средой, дается подробная формулировка требований к функциям среды.

*Ключевые слова:* Единая информационная среда; веб-портал; образовательный информационный ресурс; коммуникация пользователей; информационный поиск.

В настоящее время во многих странах мира идет интенсивная работа над интеграцией различных образовательных и коммуникационных ресурсов с целью упрощения доступа к ним, обеспечения развитого (желательно, интеллектуального) информационного поиска, создания унифицированных средств коммуникации пользователей, решающих различные задачи в сфере образования. Несмотря на имеющиеся примеры систем, которые объявляются Едиными информационными средами в различных предметных областях, в этом вопросе еще много неясного. Прежде всего нет общепризнанного и зафиксированного в Государственном стандарте определения Единой информационной среды, в котором были бы перечислены необходимые и возможные компоненты такой среды и описаны общие принципы построения и функционирования подобных систем. Поэтому разные системы, называемые единичными информационными средами, часто решают совершенно разные задачи.

Наиболее часто под Единой информационной средой понимается централизованный банк данных, позволяющий собирать сведения из различных узлов информационной сети в одном месте, что дает возможность проводить эффективную

статистическую обработку данных и осуществлять онлайн-мониторинг работы учреждений, ассоциированных с такими узлами.

Мы в своей работе опирались на понятие информационно-коммуникационной среды, введенное И.В. Роберт<sup>1</sup>, и под информационной коммуникационной средой, ориентированной на некоторую предметную область, понимали распределенную масштабируемую, расширяемую систему, построенную из отдельных независимых модулей, основными функциями которой являются:

- управление доступом к информационным ресурсам, имеющим разный формат представления и размещенным в различных

<sup>1</sup> Информационно-коммуникационная среда — совокупность условий, обеспечивающих осуществление деятельности пользователя с информационным ресурсом (в том числе распределенным информационным ресурсом), с помощью интерактивных средств ИКТ и взаимодействующих с ним как с субъектом информационного общения и личностью. Информационно-коммуникационная среда включает: множество информационных объектов и связей между ними, средства и технологии сбора, накопления, передачи (транслирования), обработки, продуцирования и распространения информации, собственно знания, средства воспроизведения аудиовизуальной информации, организационные и юридические структуры, поддерживающие информационные процессы. Общество, создавая информационно-коммуникационную среду, функционирует в ней, видоизменяет и совершенствует ее. В свою очередь информационно-коммуникационная среда современного общества постоянно детерминируется достижениями научно-технического прогресса, совершенствование которых происходит в наши дни буквально в экспоненциальном темпе. Научные исследования в различных областях убеждают в том, что совершенствование информационно-коммуникационной среды общества инициирует формирование прогрессивных тенденций развития производительных сил, изменение структуры общественных взаимоотношений, взаимосвязей и, прежде всего, интеллектуализацию деятельности всех членов общества во всех его сферах и, естественно, в сфере образования [5, с. 26–27].

узлах Интернет, имеющим отношение к предметной области, для которой разрабатывается среда;

- информационный поиск по базе таких ресурсов, использующий различные средства и механизмы, в частности, полнотекстовый и атрибутный поиск, использование семантических словарей;
- интеграцию коммуникативных средств, позволяющую зарегистрированным пользователям потреблять различные услуги информационной среды, включающие элементы технологий Web 2.0.

Целью проведенного научного исследования являлось построение концептуальной модели Единой информационной среды профессионального развития и коммуникации педагогов Московской области, то есть неформальное описание компонентов и функциональных возможностей этой среды, а также формирование требований к программному, технологическому и организационно-методическому обеспечению этой среды, необходимому для ее бесперебойного функционирования.

Необходимость создания Единой информационной среды профессионального развития и коммуникации педагогов Московской области вызвана, прежде всего, повышением требований к образованию и внедрением новых технологий, что в свою очередь требует от педагога изменения стиля работы, формирование и развитие новых компетенций, которые необходимы не только для осуществления педагогической деятельности, но и для постоянного повышения своего собственного профессионального уровня [6, с. 133]. Владение ИКТ-компетенциями входит в содержание профессионального стандарта педагога наряду со знанием предмета и программы обучения [4].

В Государственной программе Российской Федерации «Развитие образования» на 2013–2020 годы говорится, что современная программа развития образования должна обеспечивать реализацию государственной политики человеческого развития не только через традиционные институты, но и через всю среду образования и социализации человека [1]. Одним из системных приоритетов Государственной программы становится развитие сферы непрерывного образования, включающей гибко организованные вариативные формы образования и социализации на протяжении всей жизни человека.

Развивающемуся обществу нужны образованные, инициативные люди, которые могут самостоятельно выстраивать свою образовательную

траекторию, способные к сотрудничеству, отличающиеся мобильностью, динамизмом, конструктивностью. Профессиональный долг педагогов формировать эти качества в своих учениках. Однако для достижения цели педагог сам должен обладать всеми перечисленными выше качествами. Как сказано в проекте концепции и содержания профессионального стандарта педагога, «в стремительно меняющемся открытом мире главным профессиональным качеством, которое педагог должен постоянно демонстрировать своим ученикам, становится умение учиться» [4, с. 2].

Период устаревания профессиональных знаний постоянно сокращается. Педагог вынужден очень быстро ориентироваться в изменяющейся среде, прилагая немало усилий для поддержания своей профессиональной компетентности на высоком уровне. Одного умения учиться недостаточно. Требуется надежная система поддержки профессионального роста и коммуникации педагогов, основанная на широком использовании современных ИКТ-технологий.

Процесс реформирования системы образования носит глобальный характер. Как в Российской Федерации, так и за рубежом создаются различные информационно-коммуникационные среды, используемые для профессионального развития педагогов. Они имеют некоторые различия в целях, задачах, что нашло отражение в структуре и функциональных возможностях данных сред.

В ходе выполнения научного исследования мы проанализировали российский и зарубежный опыт в данной области. Анализу подверглись более 50-ти Интернет-ресурсов, которые мы рассматривали как различные модели информационно-коммуникационной среды. Все они так или иначе используются с целью содействия профессиональному развитию и коммуникации школьных педагогов. В настоящей статье в качестве примеров приведем некоторые из них, наиболее удачные с точки зрения содержания, функциональных возможностей и удобства для пользователей. Опыт создания и эксплуатации данных сред был использован при разработке предлагаемой нами концептуальной модели единой информационной среды профессионального развития и коммуникации педагогов Московской области.

**Портал Единая образовательная информационная среда г. Москвы** (<http://eois.mskobr.ru/>), который является проектом Департамента образования города Москвы и предназначен для обеспечения доступа к информационным ресурсам всех заинтересованных пользователей, для методической и информационной поддержки пе-

дагогов образовательных учреждений, для формирования и развития Единой образовательной информационной среды общения.

**Портал «Петербургское образование»** (<http://petersburgedu.ru/>), на котором поддержке профессионального развития педагогов посвящены разделы «Педагогу», «Дополнительное педагогическое образование и методическое сопровождение», а также «Международное и межрегиональное сотрудничество в области образования».

**Проект «Открытый класс. Сетевые образовательные сообщества»** ([www.openclass.ru](http://www.openclass.ru)). Реализован Национальным фондом подготовки кадров в рамках государственного контракта «Создание и развитие социально-педагогических сообществ в сети Интернет (учителей, социальных педагогов, психологов, социальных работников, методистов, преподавателей системы дополнительного образования и родителей), ориентированных на обучение и воспитание учащихся на старшей ступени общего образования». Он направлен на обеспечение нового качества образования в России за счет создания социально-педагогических сообществ в сети Интернет, деятельность которых направлена на решение комплексных задач:

- поддержка процессов информатизации школ;
- профессиональное развитие педагогов в сфере ИКТ;
- широкое распространение электронных образовательных ресурсов и внедрение методик использования;
- модернизация системы методической поддержки информатизации образования.

Проект «Открытый класс. Сетевые образовательные сообщества» выступает как площадка для сетевого взаимодействия педагогических работников и решает следующие задачи:

- создание площадок в форме сообществ по интересам для обмена опытом, мнениями, организации сетевых мероприятий;
- обеспечение возможности общения между педагогами со всех концов страны, возможности поделиться региональным опытом;
- изучение форм и способов использования ИКТ в работе педагога – чем могут помочь ИКТ в работе на уроке, при подготовке к уроку, во внеклассной работе;
- организация повышения квалификации педагогов в дистанционной форме;
- оказание оперативной консультационной, методической помощи молодым педагогам;

- создание и публикация учителями собственных разработок к урокам, их обсуждение, просмотр и оценка другими участниками.

**Портал European Schoolnet** (Европейская школьная сеть) – сайт международной некоммерческой организации European Schoolnet (<http://www.eun.org/>), объединяющей Министерства образования 30-ти стран, членов Европейского Союза. Пользователи портала: Министерства образования, школы, педагоги, исследователи и партнеры в различных областях экономики.

European Schoolnet осуществляет несколько пилотных проектов и исследований с целью апробации новых образовательных технологий, ссылки на которые имеются на портале. Эта организация разрабатывает методические материалы (руководства, рекомендации, доклады об успешном опыте внедрения новых технологий и новых тенденциях в развитии образования) и учебные материалы на многих европейских языках, чтобы облегчить их использование учителями по всей Европе, содействует созданию сетевых сообществ учителей, члены которых обмениваются идеями и ресурсами, предлагает различные формы обучения учителей, в том числе дистанционные.

Одно из направлений деятельности European Schoolnet – создание лаборатории «Класс будущего» (Future Classroom Lab). Лаборатория представляет собой оборудованный по последнему слову техники учебный центр, где регулярно проводятся семинары, мастер-классы, учебные курсы для учителей, руководителей учебных заведений, поставщиков учебного оборудования с целью распространения опыта эффективного использования новейших технологий в образовании. Лаборатория имеет свой сайт (<http://fcl.eun.org/>), соединенный гиперссылками с порталом European Schoolnet.

Еще одно направление деятельности European Schoolnet – создание бесплатной безопасной платформы eTwinning (<http://www.etwinning.net/en/pub/index.htm>) для взаимодействия учителей Европы: обмена опытом, идеями, осуществления совместных образовательных проектов, повышения квалификации на семинарах, мастер-классах, тренингах.

Портал eTwinning отличается очень удобной навигацией и системой поддержки пользователей. Имеется встроенная поисковая система, галерея проектов, список наиболее часто задаваемых вопросов с ответами, контактная информация, глоссарий. Здесь можно найти подробные, «пошаговые» инструкции (в том числе видео), как

присоединиться к сообществу учителей, включивших международные проекты со «школами-побратимами» в свою педагогическую практику, методические рекомендации по организации совместных образовательных проектов, использованию инструментов платформы, публикации с анализом результатов таких проектов и так далее. Иначе говоря, совместные образовательные проекты имеют хорошо продуманное методическое обеспечение, что привлекает не только опытных учителей, но и молодых, начинающих педагогов. Часть ресурсов сайта находится в свободном доступе, часть открыта только для зарегистрировавшихся пользователей.

European Schoolnet обеспечивает доступ учителей к гигантскому фонду образовательных ресурсов на 29-ти языках. Специально созданный для этого сервис – Learning Resource Exchange for Schools (<http://lreforschools.eun.org/>) – позволяет без труда найти нужный материал с помощью системы расширенного поиска. На портале можно найти подробные инструкции по ведению поиска. Имеется форум для обмена мнениями, рекомендациями.

Несмотря на то, что портал чрезвычайно информативен, у пользователей нет ощущения перегруженности информацией. Дизайн отличается лаконизмом и рациональностью.

**Портал государственных школ Северной Каролины** (учредители – Совет по образованию Северной Каролины, департамент общественного (государственного) образования) – <http://www.ncpublicschools.org/>. Портал объединяет несколько сайтов под одним доменным именем. В рамках нашего исследования интерес представляет сайт для учителей и администраторов **Educator Effectiveness** («Эффективность педагога») – <http://www.ncpublicschools.org/educatoreffectiveness/>.

Функции портала: осуществление руководства, оказание содействия, предоставление образовательных ресурсов и консультаций школам с целью повышения качества образования путем совершенствования организационной структуры и профессионального развития педагогов.

Портал имеет следующие разделы:

Раздел «Профессиональное развитие». В разделе представлен календарь проведения семинаров, вебинаров, конференций. Поиск можно осуществлять как по регионам (административным единицам) штата Северная Каролина (СК), так и по типу обучающего мероприятия. Описан порядок предварительной записи для участия в мероприятии, даны координаты региональных (местных) методических объединений.

В этом же разделе дана ссылка на специализированный ресурс для профессионального развития педагогов Северной Каролины NC Education – <https://center.ncsu.edu/nc/>. Это Центр дистанционного обучения, использующий платформу Moodle. На сайте Центра дана не только информация об учебных курсах (модулях), но и подробная инструкция, как выбрать учебный курс, зарегистрироваться и приступить к учебе.

Здесь же, в разделе профессионального развития, представлены записи вебинаров и других образовательных мероприятий.

Отдельный подраздел посвящен материалам исследований, которые ежегодно проводятся в школах СК с целью определения условий и результатов обучения. Отчеты о результатах исследований публикуются на сайте North Carolina's Teacher Working Conditions Initiative (<http://www.ncteachingconditions.org/>) и используются при планировании образовательного процесса в школах Штата.

В отдельном разделе дана информация о летних краткосрочных интенсивных курсах по различным проблемам совершенствования системы образования Северной Каролины (Summer Institutes).

Раздел «Система оценки деятельности работников образования Северной Каролины» (NC Educator Evaluation System) прежде всего включает нормативные документы, содержащие профессиональные стандарты или, иначе говоря, требования к профессиональной компетентности педагогов, административных и прочих работников сферы образования (Professional Standards).

Здесь же даны инструкции, руководства и прочая документация, необходимая для проведения оценки работы педагогов и других школьных работников с целью проверки соответствия ее установленным профессиональным стандартам. Оценка проводится ежегодно. На сайте можно скопировать учебные материалы для подготовки к оценке (аттестации).

Оценка может проводиться в режиме онлайн, для чего на сайте имеются необходимые инструменты и даны инструкции по их использованию.

В этом же разделе можно найти методические материалы для оценивания учащихся, что позволяет определить эффективность работы педагога.

В органах управления Северной Каролины на уровне Штата и отдельных регионов имеются специалисты по профессиональному развитию (руководители отделов, консультанты и так далее). На сайте дан список этих специалистов и контактная информация. В каждом регионе имеется ме-



тодист (facilitator), информация о котором также дана на сайте.

Особый интерес представляет раздел «Ресурсы для поддержки начинающих учителей». Начинающие учителя Северной Каролины должны участвовать в трехлетней программе, цель которой – введение в профессию. Программа предусматривает ориентацию начинающего учителя в реальных условиях образовательного учреждения, поддержку наставника, текущую и итоговую оценку работы. На сайте можно найти документацию по программе: общее описание программы, руководства для наставников с рекомендациями по организации поддержки начинающих учителей и используемых при этом инструментов. Даны полезные для начинающих учителей ссылки на интернет-ресурсы. Например, сайт Teachers Helping Teachers — <http://www.pacificnet.net/>, предлагающий разработанные планы уроков и другие методические материалы. Этот сайт представляет собой бесплатный сервис, пополняющий контент благодаря добровольным вкладам учителей. Пользоваться ресурсами сайта учитель может только в том случае, если он что-то сам добавляет к общей «копилке», отправив сообщение с вложенным файлом администрации сайта. На сайте есть форум.

Для выпускников школ и прочих лиц, заинтересованных в получении высшего профессионального педагогического образования, сайт Educator Effectiveness дает информацию о возможностях получения для этого стипендий и грантов.

С целью повышения престижа профессии учителя в Северной Каролине существует несколько конкурсов, предполагающих вручение наград лучшим учителям и другим работникам образования. На сайте дана подробная информация об этих конкурсах.

Помимо ежегодного оценивания, которое обязательно для всех учителей, в США существует добровольная сертификация, которую проводит Национальный совет по профессиональным стандартам педагога (National Board For Professional Teaching Standards). Получение сертификата NBPTS означает существенный карьерный рост, что отражается на зарплате учителя. Для прохождения сертификации требуется подготовка портфолио с образцами работ учащихся, видеозаписями уроков, а также прохождение специального теста для определения уровня знаний преподаваемой дисциплины. Сертификация платная и для ее прохождения можно получить заем со сроком возврата три года. Существуют достаточно жесткие критерии отбора для включения в список

сертифицируемых учителей. Вся необходимая информация для желающих получить сертификат Национального совета представлена на сайте Educator Effectiveness в отдельном разделе.

В Северной Каролине принимаются меры по привлечению в сферу образования специалистов из других отраслей. На сайте Educator Effectiveness имеются два соответствующих раздела. «Войска – учителям» (Troops to Teachers) содержит информацию об одноименной программе, цель которой – привлечение в школу бывших военнослужащих. В рамках программы оказывается консультативная, организационная и финансовая помощь для получения бывшими военнослужащими педагогического образования и их последующего трудоустройства в школах СК.

Еще один раздел посвящен другой программе – «Учительский корпус Северной Каролины» (NC Teacher Corps), цель которой – оказание содействия специалистам из различных областей экономики (как тем, кто только что окончил профильный вуз, так и тем, кто уже имеет опыт практической работы). Предпочтение отдается специалистам из тех областей, которые являются наиболее значимыми для экономики Северной Каролины. На сайте представлена вся информация по программе, необходимая для тех специалистов, которые заинтересованы в получении дополнительного педагогического образования.

Портал Educator Effectiveness имеет лаконичный дизайн и удобную, интуитивно понятную навигацию.

Информационные среды профессионального развития и коммуникации педагогов ближнего зарубежья (Белоруссии, Украины, Казахстана и других стран) находятся в стадии формирования.

Анализ российского и зарубежного опыта организации поддержки профессионального развития педагогов подтверждает наличие определенных глобальных тенденций, которые уже нашли отражение в Государственной программе Российской Федерации «Развитие образования» на 2013–2020 годы и долгосрочной целевой программе Московской области «Развитие образования в Московской области на 2013–2015 годы» [2]. Так при разработке модели региональной информационной среды профессионального развития и коммуникации педагогов следует особо выделить целевую группу молодых, *начинающих учителей*. Они требуют комплексной поддержки, включая психологическую. Ожидается, что в результате реализации Государственной и региональной программ развития образования повысится привлекательность педагогической профессии и уро-

вень квалификации преподавательских кадров. Должен существенно обновиться педагогический корпус общего образования, повыситься уровень их подготовки. Среди ожидаемых результатов подпрограммы 2 «Развитие дошкольного, общего образования и дополнительного образования детей» Государственной программы указано омоложение и рост профессионального уровня педагогических кадров. Мероприятия, предусмотренные программой, направлены на повышение социального престижа и привлекательности педагогической профессии, уровня квалификации преподавательских кадров, стимулирование педагогов к повышению качества деятельности и непрерывному профессиональному развитию. Единая информационная среда профессионального развития и коммуникации педагогов Московской области должна сыграть важную роль при решении как упомянутых выше, так и прочих задач Государственных и региональных программ развития образования.

При создании информационной среды профессионального развития и коммуникации педагогов Московской области потребуются согласованные действия с местными органами управления образованием и методическими объединениями предметников. Молодые учителя должны находить в среде «карту» своего дальнейшего развития: что нужно делать для повышения квалификации, как, когда, где и так далее.

Вторая целевая группа, которую следует выделить, – **специалисты без педагогического образования**, желающие работать в сфере образования. Привлечение таких специалистов предусмотрено как Национальной инициативой «Наша новая школа» [3], так и Государственной программой РФ «Развитие образования» на 2013–2020 годы. Модель региональной информационной среды должна предусматривать средства поддержки этой группы. Возможно, следует обратить особое внимание на специалистов из значимых для Московской области отраслей экономики. Было бы правильно согласовать действия, ориентированные на эту целевую группу, со службой занятости населения.

Необходимо развивать различные формы взаимодействия учителей школ, не ограничиваясь обменом опытом через публикацию планов уроков и обсуждением различных вопросов на форуме. Подпрограмма «Развитие кадрового потенциала системы дошкольного, общего и дополнительного образования детей» Государственной программы «Развитие образования» предусматривает организацию академических обменов с

партнерскими регионами, стажировок педагогов и руководителей образовательных учреждений в лучших образовательных учреждениях в России и за рубежом. Было бы логическим продолжением создание площадки в ИС для реализации совместных учебных проектов школ Московской области и школ регионов партнеров. Это будет способствовать повышению квалификации учителей Московской области и партнерских регионов благодаря обмену опытом «в рабочих условиях», на практике, а также культурному обмену и укреплению связей партнерских регионов в целом. Такая площадка может способствовать решению задачи развития инновационной инфраструктуры в сфере образования, поставленной в долгосрочной целевой программе Московской области «Развитие образования в Московской области на 2013–2015 годы», а также задачи обеспечения общественной поддержки процесса модернизации образования Московской области [2]. Очевидно, потребуются принятие определенных организационных решений на уровне руководителей образования Московской области и регионов партнеров.

В связи с повышением требований к профессиональному росту учителей будет весьма актуальным создание страницы, посвященной возможностям публикации результатов своей работы. Необходим список всех печатных органов Московской области (прежде всего, вузовских) с указанием координат и, возможно, условий публикации. Были бы очень полезны подробные рекомендации по написанию научных статей. Потребуется согласование действий всех заинтересованных сторон.

Требования к непрерывному профессиональному росту учителей в РФ очень высоки. Проблемы, с которыми сталкиваются наши учителя (организационные, финансовые, транспортные и так далее), делают вопрос о дальнейшем развитии различных форм самообразования чрезвычайно актуальным. Речь идет, прежде всего, о так называемом **«неформальном образовании»**, то есть образовании, полученном не в учебном заведении, а самостоятельно с помощью открытых источников. В педагогических вузах Московской области имеются учебные курсы, которые могут стать (или уже стали, следуя мировой тенденции в сфере высшего образования) открытыми, доступными любому желающему. Учителя с высоким уровнем самоорганизации могут самостоятельно освоить такие курсы по повышению своего профессионального уровня. Однако существует проблема с легализацией результатов такого рода обучения. Как сделать так, чтобы учителям

официально засчитывали повышение квалификации в такой форме? Возможный выход – принятие комплекса мер по «узакониванию» такой формы самообразования.

1. Необходимо создать в ИС банк данных учебных курсов (программ, учебных материалов, списков необходимой основной и дополнительной литературы и так далее), находящихся в открытом доступе на сайтах вузов и учебных центров.

2. Должны быть разработаны вопросы (экзаменационные билеты) и критерии оценивания по каждому из курсов.

3. Потребуется создание комиссий по оценке знаний учителей после самостоятельного прохождения курса в вузах-разработчиках этих программ. После подтверждения требуемого уровня знаний учитель должен будет получать сертификат с указанием часов, зачисляемых в его «копилку» повышения квалификации. Сдача экзамена / зачета может осуществляться дистанционно в режиме реального времени. Апробацию всего комплекса мер по внедрению такой формы самообразования можно было бы осуществить на базе Центра повышения квалификации «Московский областной центр Интернет-образования» Московского государственного областного гуманитарного института.

Разработанная нами концептуальная модель Единой информационной среды профессионального развития и коммуникации педагогов Московской области включает описание назначения этой информационной среды, характеристику и классификацию пользователей, функциональных возможностей, информационных ресурсов и организаций, имеющих отношение к функционированию среды.

Назначение Единой информационной среды профессионального образования и коммуникации педагогов Московской области — обеспечение доступа к информационным ресурсам по профессиональному образованию и самообразованию и поддержка коммуникации пользователей этой информационной среды.

Можно выделить следующие категории пользователей:

1) **потребители:** специалисты-педагоги, использующие среду для поиска и получения доступа к информационным образовательным ресурсам.

2) **авторы:** специалисты, участвующие в генерации контента образовательных ресурсов.

3) **технологи по ресурсам:** специалисты, обеспечивающие представление контента образовательных ресурсов в одном из форматов, предназначенных для размещения в Интернет.

4) **технологи по среде:** специалисты, обеспечивающие поддержание и изменение архитектуры среды и ее функциональных возможностей.

5) **провайдеры хранилищ ресурсов:** физические или юридические лица, имеющие право предоставлять доступ к информационным ресурсам и определять порядок доступа к этим ресурсам.

Внутренний формат представления информационных ресурсов определяют провайдеры ресурсов и технологи по ресурсам. Возможно очень большое разнообразие таких форматов. Поэтому классификацию ресурсов мы будем рассматривать с точки зрения пользователя. С этой точки зрения можно выделить следующие категории ресурсов:

1) **неинтерактивные электронные документы:** документы, в одном из форматов, предназначенных только для чтения и/или просмотра.

2) **интерактивные электронные документы:** документы, содержащие активные элементы, предназначенные для обеспечения взаимодействия с пользователем.

а) **интерактивные электронные документы со слабой обратной связью:** документы, содержащие только систему навигации и/или гиперссылки, такие документы или средства их отображения могут реализовывать функцию информационного поиска.

б) **интерактивные электронные документы с сильной обратной связью:** документы, которые (кроме системы навигации, гиперссылок и средств информационного поиска) содержат также активные элементы, предназначенные для генерации пользовательских данных и их обработки на месте или на удаленном сервере.

3) **ссылки на обычные документы:** книги, брошюры, статьи в обычных журналах (такие ссылки часто сопровождаются средствами, позволяющими оформить заказ на предоставления доступа к документу).

4) **программные средства, предназначенные для обучения и/или тестирования:** кроме традиционных обучающих или тестирующих программ к таким программным средствам можно отнести обучающие игры и игры-тренажеры, программное обеспечение виртуальных музеев и галерей, виртуальные миры, эмуляторы абстрактных исполнителей алгоритмов и тому подобное.

5) **прочие информационные ресурсы:** заранее невозможно предусмотреть все разновидности информационных ресурсов, которые могут использоваться для повышения квалификации педагогов, поэтому те ресурсы, которые не отно-

сятся ни к одной из упомянутых выше категорий, мы будем причислять к категории «прочие информационные ресурсы».

Заметим, что четкой границы между перечисленными выше категориями ресурсов нет. Не исключена и такая ситуация, когда некоторый ресурс можно будет отнести к нескольким категориям.

Единая информационная среда предоставляет пользователям услуги по обеспечению доступа к информационным ресурсам педагогической направленности, информационному поиску и профессиональной коммуникации. Основные функции среды:

1) **реализация различных вариантов пользовательского интерфейса (для различных категорий пользователей):** для доступа к информационным ресурсам и коммуникации будет применяться Web-портал, содержащий интуитивно понятные управляющие элементы для организации многовариантного доступа пользователя к педагогическим информационным ресурсам и обеспечения профессиональной коммуникации пользователя.

2) **регистрация пользователя:** программное обеспечение среды должно включать средства для регистрации различных категорий пользователей, организационно-методическое обеспечение среды должно предусматривать различный порядок регистрации для разных категорий пользователей.

3) **разграничение прав доступа пользователей:** программное и организационно-методическое обеспечение среды должно включать средства для наделения разных категорий пользователей различными правами доступа к информационным ресурсам и сервисам среды.

4) **регистрация информационных ресурсов:** информационные ресурсы, доступ к которым осуществляется с помощью среды, должны быть зарегистрированы, записи об этих ресурсах должны быть внесены в базу данных среды, регистрацию информационных ресурсов могут производить пользователи-авторы, пользователи-технологи по среде или пользователи-провайдеры хранилищ информационных ресурсов.

5) **разграничение прав доступа к информационным ресурсам:** информационные ресурсы, доступ к которым осуществляется с помощью среды, могут иметь различный порядок доступа, например:

а) **свободный доступ:** ресурс доступен бесплатно для любого пользователя среды, как для зарегистрированного, так и для незарегистрированного;

б) **бесплатный доступ для зарегистрированных пользователей:** для доступа к ресурсу необходима предварительная регистрация и, возможно, принадлежность к определенной категории пользователей;

с) **платный доступ:** для доступа к ресурсу необходима предварительная регистрация пользователя, оформление заказа на ресурс, оплата заказа и регистрация платежа.

6) **каталогизация информационных ресурсов и навигация по каталогам информационных ресурсов:** для удобства поиска информационного ресурса, среда должна поддерживать каталоги ресурсов, построенные по различным классификационным критериям, пользователю предоставляется возможность выбора подходящего каталога и навигации с целью поиска нужного ресурса.

7) **информационный поиск:** пользователю предоставляются развитые инструменты информационного поиска:

а) **полнотекстовый поиск:** поиск входящих слов из поискового запроса в зарегистрированные в среде электронные документы, поисковая машина среды должна поддерживать поиск всех слов из запроса, поиск хотя бы одного слова из запроса, поиск текста запроса как неделимого фрагмента, поиск по всем словоформам, должна быть предоставлена возможность сортировки результатов поиска по различным параметрам, дополнительные возможности полнотекстового поиска, которые следует реализовать при модернизации среды – поиск с учетом синонимов, использование развитого языка запросов, возможность обнаружения и исправления орфографических ошибок в поисковом запросе;

б) **атрибутивный поиск:** для поиска пользователь вводит атрибуты информационного ресурса в специальную форму.

8) **предоставление доступа к ресурсам:** если ресурс может быть отображен через Web-интерфейс, то доступ к ресурсу осуществляется через такой интерфейс, в противном случае пользователю предоставляется возможность для скачивания электронного ресурса или получения его по электронной почте, если же ресурс представляет собой обычный (бумажный) документ (книгу, брошюру, статью и тому подобное), то пользователю предоставляется возможность оформить и оплатить заказ на ресурс (организационное обеспечение среды в этом случае должно гарантировать доставку информационного ресурса пользователю), если доступ к ресурсу платный, то после оплаты пользователю высылается

ется пароль для доступа к ресурсу, если ресурс является программным продуктом, то пользователю может быть выслан серийный номер, код активации или другие средства для активации и регистрации продукта.

9) **справка и обучение пользователя среды:** среда должна быть снабжена справочной системой, включающей:

- а) подробное каталогизированное описание функциональных возможностей среды;
- б) подсистему информационного поиска;
- в) краткий обучающий курс;
- г) ответы на часто задаваемые вопросы.

10) **обеспечение коммуникации пользователей:** среда должна обеспечивать профессиональную коммуникацию пользователей, для этого она должна предоставлять зарегистрированным пользователям возможность для:

- а) ведения пользовательских блогов;
- б) организации тематических форумов;
- в) организации личного или группового общения в чате;
- г) формирования групп пользователей по интересам;
- д) создания личных или групповых страниц;
- е) проведения вебинаров.

11) **организация дистанционного образования по различным программам повышения квалификации:** среда должна обеспечивать возможность для

- а) формирования и регистрации программ повышения квалификации;
- б) записи пользователей на программу повышения квалификации;
- в) оплаты дистанционного обучения (если обучение платное);
- г) предоставления доступа к информационным образовательным ресурсам;
- д) организация промежуточного тестирования пользователей, проходящих дистанционное обучение.

12) **организация дистанционного и/или очного тестирования пользователей для подтверждения повышения квалификации и оформления соответствующих документов:** повышение квалификации по зарегистрированным в среде программам должно заканчиваться квалификационными испытаниями, обычно, дистанционным или очным тестированием или выполнением выпускной квалификационной работы, даже в случае дистанционного образования предпочтительнее, чтобы тестирование было очным на базе какого-либо учебно-консультационного пункта, организация такого тестирования

относится к функциям организационного обеспечения среды, после успешного прохождения квалификационных испытаний обучаемым оформляется документ о повышении квалификации.

13) **создание, модификация и размещение информационных ресурсов педагогической направленности:** пользователи-авторы и пользователи-технологи информационных ресурсов должны иметь возможность:

а) с помощью сервисов среды или с помощью внешних инструментальных средств разрабатывать и модифицировать различные информационные ресурсы педагогической направленности, например, методические рекомендации, сценарии уроков, учебные курсы, тесты, обучающие программы и тому подобное;

б) с помощью сервисов среды размещать собственные информационные ресурсы на Web-сайтах, мониторинг которых осуществляется средой;

в) с помощью сервисов среды регистрировать информационные ресурсы и добавлять или изменять информацию о ресурсах в базу данных среды.

14) **рецензирование, оценка и обсуждение информационных ресурсов педагогической направленности:** для размещения некоторых информационных ресурсов на сайтах, контролируемых средой, необходимо предварительное рецензирование, организационное обеспечение среды должно обеспечить отправку информационных ресурсов рецензентам и получение рецензий, решение по размещению ресурса принимает редакционная коллегия электронного средства массовой информации, мониторинг которого осуществляется средой, сервисы среды должны предоставлять возможности для оценки информационного ресурса и его обсуждения на тематическом форуме.

15) **модификация структуры и отдельных компонентов среды:** пользователи-технологи по среде должны иметь возможность модифицировать Web-интерфейс портала, структуру и содержимое базы данных среды.

16) **предоставление возможности для размещения информационных ресурсов и доступа к сервисам среды:** пользователи-провайдеры информационных ресурсов предоставляют платформы и дисковую память для размещения информационных ресурсов и сервисов среды, например, для поддержки такого развитого средства коммуникации, как вебинары, предполагается воспользоваться специализированными серверами телеконференций.

Для создания и обеспечения функционирования среды необходимо участие следующих категорий организаций:

1) **Министерство образования Московской области:** организация-заказчик, через которую осуществляется финансирование работ по созданию и поддержанию работоспособности среды.

2) **организация-разработчик:** организация, осуществляющая проектирование и реализацию программного обеспечения среды.

3) **организации-поставщики образовательных услуг:** образовательные учреждения, их филиалы и учебно-консультационные пункты, имеющие лицензию на образовательную деятельность и оказание платных и безвозмездных услуг в области повышения квалификации.

4) **организации-спонсоры:** организации, осуществляющие финансирование разработки и поддержания работоспособности среды.

5) **организации-потребители:** организаторы, сотрудники которых повышают свою квалификацию и проходят профессиональное обучение, используя сервисы среды.

6) **организации-провайдеры Интернет:** прежде всего, хост-провайдеры и поставщики специализированных сервисов, например, сервисов вебинаров и видеоконференций.

Ситуация, когда одна организация выступает в нескольких ролях (например, может рассматриваться как поставщик образовательных услуг и как потребитель), возможна.

В данной статье описана лишь концептуальная модель Единой информационной среды профессионального развития и коммуникации педагогов Московской области. Перечислим все основные результаты выполнения научно-исследователь-

ской работы по теме «Модель Единой информационной среды профессионального развития и коммуникации педагогов Московской области»:

- на основе анализа российского и зарубежного опыта создания информационных сред профессионального развития и коммуникации педагогов выделены наиболее удачные, с нашей точки зрения, примеры систем интеграции образовательных информационных ресурсов и организации коммуникации пользователей, которые могут служить образцом для решения отдельных задач проектирования и реализации Единой информационной среды;
- сформированы рекомендации для будущих разработчиков Единой информационной среды по выбору инструментальных средств технологической реализации информационной среды;
- выработаны рекомендации по архитектуре и принципам построения Единой информационной среды и отдельных ее компонентов, в том числе предложены концептуальная и логическая модель базы данных такой информационной среды;
- разработан план мероприятий по организации разработки, внедрения и эксплуатации Единой информационной среды профессионального образования и коммуникации педагогов Московской области.

Результаты работы могут применяться при формировании детализированного технического задания на разработку и поддержку бесперебойного функционирования Единой информационной среды профессионального развития и коммуникации педагогов Московской области.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2013-2020 годы // Распоряжение Правительства Российской Федерации от 22 ноября 2012 г. №2148-р. [Электронный ресурс]. – URL: <http://government.ru/media/files/41d47c00f7198bd603cc.pdf> (дата обращения: 05.09.2013). Долгосрочная целевая программа Московской области «Развитие образования в Московской области на 2013-2015 годы» / утверждена постановлением Правительства Московской области от 29.08.2012 № 1071/32. URL: [http://mo.mosreg.ru/dolg\\_2013/4134.html](http://mo.mosreg.ru/dolg_2013/4134.html) (дата обращения: 05.09.2013).
2. Национальная инициатива «Наша новая школа» / Утверждена Президентом РФ Д. Медведевым 04 февраля 2010 г. Пр-271. [Электронный ресурс]. – URL: <http://old.mon.gov.ru/dok/akt/6591/> (дата обращения: 05.09.2013).
3. Профессиональный стандарт педагога. [Электронный ресурс]. — URL: [http://минобрнауки.рф/документы/3071/файл/1734/12.02.15-Профстандарт\\_педагога\\_\(проект\)/pdf](http://минобрнауки.рф/документы/3071/файл/1734/12.02.15-Профстандарт_педагога_(проект)/pdf) (дата обращения: 05.09.2013).
4. Роберт И.В., Лавина Т.А. Толковый словарь терминов понятийного аппарата информатизации образования. – М.: Институт информатизации образования (ИИО) РАО, 2006. — 88 с. [Электронный ресурс]. – URL: <http://window.edu.ru/resource/935/27935/files/mto002.pdf>
5. Villegas-Reimers E. Teacher professional development: an international review of the literature/ UNESCO: International Institute for Educational Planning, 2003. – p.197. [Электронный ресурс]. – URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001330/133010e.pdf> (дата обращения: 05.09.2013).

## **Summary**

### **THE CONCEPTUAL MODEL OF A UNIFIED ENVIRONMENT INFORMATION FOR PROFESSIONAL DEVELOPMENT AND TEACHERS COMMUNICATION OF THE MOSCOW REGION**

*O.M. Anchakov, V.V. Afanasiev, N.B. Erastova, I.E. Krasilova*

Moscow State Regional Institute of Humanities

*Abstract.* The article provides an overview of domestic and foreign web-resources containing individual components of a common information and educational environment. The article describes a conceptual model of the common information environment of professional development and communication of teachers in the Moscow region where user categories of the environment and organizations responsible for the development and functioning of the environment are defined, a classification of information resources with access provided by the environment is suggested, and a detailed wording on the functions of the environment is provided.

*Key words:* common information environment; web portal; educational information resource; communication of users; information retrieval.

## ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ В ТЕОРИИ МУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ ДОШКОЛЬНОГО И НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Безбородова Л.А., Заварина С.Ю.

Московский педагогический государственный университет,  
Московский государственный областной гуманитарный институт

*Аннотация.* В статье рассматриваются современные проблемы преемственности дошкольного и начального образования, проблемы и сущность теории музыкального образования, его функции и вопросы эстетического воспитания дошкольников и младших школьников средствами музыкального искусства, различные определения термина «музыкальная культура».

*Ключевые слова:* предшкольное образование, преемственность, музыкальное образование, эстетическое воспитание, музыкальное развитие ребенка, музыкальная культура и эстетика.

**В** настоящее время реальное обеспечение непрерывности и преемственности дошкольного и начального образования удастся осуществить благодаря введению предшкольной подготовки ребенка. При этом предшкольный период является не «проходным», а базовым звеном, дошкольный и особенно предшкольный возраст ребенка – сензитивным периодом его личности.

В этом процессе происходит сглаживание социальных различий детей, поступающих в школу. Процесс интеграции системы общего образования с дополнительным и предшкольным образованием позволяет усилить воспитательную составляющую образовательного процесса, значительно повысить социальный и культурный потенциал детей, у которых по разным причинам нет условий для нормального развития в семье.

Таким образом, достигается адаптация ребенка к школьным перегрузкам, снижение избыточной учебной нагрузки на младших школьников, связанной с недостаточной подготовленностью к обучению в первом классе школы, освобождение времени для дополнительного образования первоклассников, ориентированного на формирование успешности детей, развитие их индивидуальных способностей.

Предшкольный период – время интенсивного развития качеств личности ребенка, решения задач индивидуального становления, принятия новой, иной внутренней позиции. Здесь действуют другие доминирующие механизмы, которые скрыты в дошкольном возрасте и не реализованы полностью.

Следовательно, предшкольный возрастной период – это самостоятельный этап развития,

он не повторяет дошкольный, а имеет иное качественное содержание, которое детерминировано существующей социальной действительностью. Основу развития ребенка предшкольного возраста составляют (как и в младшем школьном возрасте) педагогические принципы, методы, приемы его обучения и воспитания.

Сформировавшийся у предшкольника этап чувственного познания достаточен для дальнейшего овладения общественно-историческим опытом человечества, за исключением одной стороны этого опыта – науки. Ребенка нужно обучать для того, чтобы сформировать абстрактное мышление и придать ему ведущее значение на этапе систематического школьного обучения, поскольку элементы абстрактной мысли формируются задолго до поступления в школу.

Однако овладение систематическими научными знаниями требует определенного уровня готовности личности: умения управлять своим поведением, настойчивости, трудолюбия, упорства, логики рассуждений, интереса к познанию мира, потребности в знаниях. Условия жизни, культурная, материальная обеспеченность, забота о физическом и духовном развитии ребенка повышают уровень сформированности познавательных психических процессов и качеств личности современных детей предшкольного возраста.

Формирование учебной деятельности – процесс постепенной передачи выполнения отдельных компонентов деятельности педагогом учащемуся. Учебная деятельность рассматривается в качестве ведущего вида деятельности в предшкольном и младшем школьном возрасте. Освоение учебной деятельности ведет к существенным изменениям в личности ученика, его



сознании, умственном и нравственном развитии, выделены и детально исследованы психологические новообразования младшего школьного возраста: отношение к действительности, теоретическое сознание, диалектическое мышление, рефлексия. Они возникают в процессе освоения учебной деятельности и определяют возможности развития на следующих возрастных этапах. Считается, что ребенок, пришедший в школу, не владеет учебной деятельностью, она формируется на протяжении начального периода обучения, к окончанию начальной школы у нормально развивающегося школьника должна быть сформирована учебная деятельность.

Основными направлениями образования дошкольников являются

- систематизация чувственного опыта ребенка в процессе освоения знаний (математических, лингвистических, эстетических, трудовых и биологических);
- развитие логики высказываний;
- формирование умений адаптироваться к изменяющимся условиям своей жизни;
- воспитание заботливого и уважительного отношения к родителям, близким и взрослым;
- воспитание толерантности к сверстникам (принятие окружающих и умение поддерживать с ними дружественные отношения).

Реализация этих направлений дошкольного образования позволяет повысить общекультурный, интеллектуальный, социальный, волевой, эстетический и другие уровни развития детей дошкольного возраста. Она обеспечивает также эффективную преемственность образовательных пространств дошкольной подготовки и начального образования. И хотя стартовые возможности всегда будут различными в силу генетических, индивидуальных, социальных и других особенностей, все равно каждый ребенок сделает значительный шаг в собственном развитии, поскольку содержание каждого направления прослеживается во всех структурных элементах, составляющих целостность образовательного пространства дошкольного и начального образования.

Теория музыкального образования школьников рассматривается как система научных знаний и понятий о закономерностях управления музыкальным развитием ребенка, воспитания его эстетических чувств в процессе приобщения к музыке и формирования эстетического сознания. Как система научных знаний теория музыкального образования входит в общую систему педагогических наук и занимает в ней свое самостоятель-

ное место. Теория музыкального образования школьников непосредственно входит в школьную педагогику, так как она посвящена музыкальному воспитанию ребенка от 6 до 15 лет. Это область эстетического воспитания, закономерности которого распространяются на всю художественную и, в частности, музыкальную деятельность человека [1].

В современной педагогической науке эстетическое воспитание школьников средствами музыкального искусства трактуется неоднозначно. С одной стороны, утверждается значимость эстетического воспитания в становлении общей духовной картины внутреннего мира каждого школьника как личности. С другой – некоторые авторы подвергают сомнению исторически сложившееся отношение к искусству как средству воспитания. Однако воспитательное значение искусства сегодня как никогда актуально. Печальным подтверждением тому являются данные социологического исследования – вытеснение эстетических потребностей, ценностей на последние места в иерархии основных содержательных компонентов молодежного сознания. Причины подобного явления отмечают педагоги-практики на страницах педагогических журналов: выгодные сегодня прагматизм и навыки вычисления, рассудочность и бездушие, невнимание к ближнему и вообще к человеку, пренебрежение к нравственным ценностям. Ребенок воспринимает все это из видеороликов, мультфильмов, компьютерных игр. Поэтому важно понимание урока музыки в воспитании эстетической культуры учащихся как наиболее воздействующего на сферу эстетических, душевных переживаний. Ведь музыка всегда являлась самым чудодейственным и тонким средством привлечения к добру, красоте и человечности.

В наше время, когда с особой остротой стоит задача духовного возрождения общества, музыкальное искусство решает задачи гуманизации образования школьников, поэтому в современной школе эстетическое воспитание должно стать приоритетным направлением развития личности человека. Сегодня меняется статус предмета «Музыка» в школе. Происходит переход от уроков усвоения лишь технических навыков к урокам, ориентированным на развитие творческих способностей личности учащегося.

Уже устоявшийся опыт музыкальной педагогики выявляет две функции музыкального образования. Первая функция для России – классическая, то есть формирование музыкальной культуры личности, выходящей на уровень ду-

ховно-нравственных ценностей и общих гуманистических убеждений. Творческое развитие и образное мышление – сопутствующие богатства, обретаемые в опыте общения с музыкальным искусством. Вторая функция – прагматическая, обслуживающая потребность в творческом специалисте. Поэтому ныне активизируется развитие способностей к творчеству и образно-конструктивному мышлению, что перегруппировывает средства искусства, уточняет взаимосвязи специальных методик для достижения практических целей неутилитарного по своей природе музыкального образования. Возрастает роль способностей человека к синтезу и обобщению. Важным становится развитие воображения, умение соотносить разнородный материал, способность человека гармонизовать мир, воспринимать его картину целостно. Именно эти способности развиваются у человека прежде всего за счет предметов эстетического цикла [2].

Теория музыкального образования предполагает взаимную согласованность с педагогикой, психологией и физиологией детей школьного возраста, а также с эстетикой и специальными историко-теоретическими дисциплинами (историей музыки, теорией музыки, гармонией, полифонией, инструментовкой и так далее). Точками соприкосновения с указанными научными областями являются основные концептуальные положения об эстетической сути музыкального искусства и его значении в музыкально-эстетическом развитии школьников.

Особое место в теории музыкального образования и воспитания занимает музыкальная эстетика, которая является (как и педагогика) методологической основой музыкального воспитания. Музыкальная эстетика раскрывает специфические особенности музыкального искусства, отражающего жизненные явления в музыкальных образах. Музыкальное воспитание базируется на нескольких принципах музыкальной эстетики.

Первым можно считать положение о содержательности музыки, постулаты которого исповедовал Б.Л. Яворский. Он считал, что специфическая система музыкальных образов для каждого исторического времени образует стиль, отображающий идеологию данного времени, что музыкальные образы характеризуют эпоху и стиль, что нет чистой музыки, всякая музыка программна и содержательна. Очень важно отношение ученого к музыке как информационной языковой системе.

Второй важнейший принцип музыкальной эстетики требовал рассмотрения произведения в историко-культурном и социальном контексте. В

суждениях Яворского не было разделяющей грани между элементами исторического, общекультурного и собственно музыкального анализа. Шла ли речь о Бахе и Моцарте, Бородине или Скрябине, в его анализах оживала и крестьянская песня феодальной эпохи, и придворная культура Людовика XIV, и церковная живопись Возрождения, и искусство послереволюционной Европы XIX века.

Третьим принципом музыкальной эстетики и воспитания школьников является внимание к психологическим особенностям восприятия музыки. Яворский подчеркивал единство творчества, исполнения и восприятия.

Проблемы музыкальной психологии как методологической основы музыкального воспитания и образования получили разработку в трудах: Б.М. Теплова, Е.В. Назайкинского, В.В. Медушевского, Г.С. Тарасова, К.В. Тарасовой. Наиболее разработанная область музыкального образования и воспитания – это как раз психология музыкального восприятия в трудах Б.Л. Яворского, Б.В. Асафьева, Ю.Н. Тюлина, Л.А. Мазель, Е.В. Назайкинского, Блиновой, В.В. Медушевского, Беляевой-Экземплярской. В последние годы эта проблема разрабатывалась педагогами Н.А. Ветлугиной, Ю.Б. Алиевым, В.К. Белобородовой. Психологической основой обучения слушанию музыки всегда являлось развитие наблюдательности, опора на жизненный опыт детей, развитие слухового воображения, накопление музыкального опыта. Музыкальный опыт формировался не только путем обогащения сознания музыкально-слуховыми впечатлениями и представлениями, но и усвоением музыкально-исторических и музыкально-теоретических знаний, развитием ассоциативно-художественных (связанных с другими видами искусства) и ассоциативно-жизненных представлений, вызванных восприятием музыки. Слушательский опыт формировался в опоре на знания музыковедческого и культурологического плана. При этом музыка рассматривалась как средство общения, как язык.

Существенный вклад в теорию и методику восприятия музыки внес академик, композитор Б.В. Асафьев. Многие стороны его музыкально-теоретической концепции составляют существенную часть теоретического обоснования методики музыкального воспитания в школе сегодня. Его интонационное учение, трактовка взаимосвязи процессов восприятия и логической организации музыкального произведения, динамическое исследование музыкальной формы имеют методологическую значимость для музыкального образования школьников. Очень важно утверждение

Асафьева о центральном положении восприятия в его социокультурных связях и отношениях. Ориентация на активное, познающее восприятие, связанное с социальным опытом личности в теории музыкального образования актуальна для современности.

Многие годы жизни композитор Д.Б. Кабалевский посвятил музыкальному просвещению школьников. Он придавал большое значение целостной характеристике музыкальных произведений, главное внимание уделял их эмоционально-образному содержанию, особенностям развития музыкальных образов, комплексу выразительных средств. Для Кабалевского было важно показать, как общая идея композитора, автора сочинения воплощается музыкальными средствами, в каких условиях создавалось произведение, то есть приблизить его к реальной жизни.

Кабалевский раскрыл сущностные свойства музыки, жанровые особенности музыкального тематизма и жанровые особенности музыки, интонационность и принципы музыкального развития, значение музыкальных средств в создании образного строя произведения – все это сегодня является методологической основой музыкального воспитания и образования детей, а также развивает научные основы воспитания – музыковедение и дидактику.

Для музыкальной педагогики важными вопросами являются проблемы специальных музыкальных способностей школьников, их музыкальных потребностей и эмоциональной сферы ребенка, музыкальной диагностики как различения и проверки точности музыкального слуха, объема музыкальной памяти, чувства ритма и лада детей. И еще к вопросу о музыкальной педагогике, основывающейся на принципе переживания. Порожденная идеей о гуманитаризации предмета, она обращена к раскрытию его содержания на уровне личностного смысла, где важно движение не только от неизвестному к известному, но и от известного к значимому. Здесь должна реализовываться цель диады: знание – значение. При этом меняются качественные характеристики «субъектно-субъектных» отношений, то есть отношений учитель – учащиеся. Все это, очевидно, стоит выстраивать на базе принципа: от научения к овладению знанием как личностным смыслом.

Для теории музыкального образования важны также социологические исследования в области музыкального искусства, что связано с выявлением музыкальных вкусов слушателей в зависимости от их возраста, уровня образования, пола,

региона. Зная социологические характеристики детской аудитории, учитель музыки сможет правильно организовать свою преподавательскую деятельность.

Развитие музыкальной культуры школьников – фундаментальная цель музыкального образования и воспитания, поэтому обратим внимание на состояние этой проблемы. Проблема культуры личности рассматривается представителями различных направлений: философии, культурологии, искусствоведения, педагогики и музыковедения. Так, важные стороны феномена культуры раскрываются в трудах Л.Н. Когана, Э.В. Соколова, Г.А. Гонтарева. Они рассматривали культуру личности как многоплановое явление, оказывающее существенное влияние на экономические, политические, социальные и духовные процессы общественной жизни. Они выделили важные критерии культуры личности:

1) соответствие её общечеловеческим представлениям о ценностях жизни, человека и общества.

2) отношение личности к культурному опыту всех поколений человечества.

3) участие человека в творчестве, в созидании новых материальных и духовных ценностей.

4) устойчивость позиций человека, его ориентация на определенные ценности.

В современной отечественной науке сформировано много подходов к определению понятия «музыкальная культура». Социологический аспект данного понятия разработан музыковедами Р.И. Грубером, В.С. Цуккерманом, А.Н. Сохором. В целостной структуре музыкальной культуры кроме основных блоков (творчество, исполнительство, распространение музыки, её восприятие) они выделили дополнительные блоки (музыкальная критика, музыковедение, руководство музыкальной культурой). Философско-эстетические основы теории музыкальной культуры мы находим в работах Р.А. Тельчаровой, педагогические – у Ю.Б. Алиева, Э.Б. Абдуллина, Г.М. Цыпина.

Так, например, Ю.Б. Алиев под музыкальной культурой личности ученика подразумевает:

– индивидуальный социально-художественный опыт, обуславливающий возникновение высших музыкальных потребностей;

– интегративное свойство личности учащихся, главными показателями которого являются музыкальная развитость (любовь к музыкальному искусству, эмоциональное к нему отношение, потребность в различных образцах художественной музыки, музыкальная наблюдательность) и му-

зыкальная образованность (владение способами музыкальной деятельности, искусствоведческими знаниями, эмоционально-ценностное отношение к искусству и жизни, развитость музыкального вкуса, критическое избирательное отношение к разнообразным музыкальным явлениям).

Тельчарова выделяет два определяющих компонента музыкальной культуры личности: музыкальную деятельность и музыкальное сознание. Критериями сформированности музыкальной культуры личности Р.А. Тельчарова считает:

1) степень овладения навыками, умениями в области музыкального искусства, влияние музыки на другие виды деятельности.

2) развитость музыкальных интересов и потребностей, целенаправленных на систематическое приобщение к музыке.

3) степень музыкальных убеждений, проявляющихся в приверженности к передовым музыкально-эстетическим идеалам [3, с. 131].

Таким образом, ведущими признаками, определяющими качества музыкальной культуры личности, являются участие в музыкальном творче-

стве посредством различных форм музыкальной деятельности, развитие нравственно-эстетических сторон личности под влиянием её музыкально-культурного потенциала, высокий уровень знаний и оценочных представлений о музыке.

Сквозная линия системы музыкального образования – создание музыкального образа в формах музыкально-творческой деятельности на уроках музыки как предмета искусства и понимание музыкального образа, общение с ним – его музыкальное восприятие. Целостно-культурный подход к искусству, находящий своё выражение в общечеловеческой проблематике художественных произведений, ориентирует человека на познание самого себя в контексте общечеловеческой культуры.

Основополагающими установками для теории музыкального образования являются также такие положения возрастной психологии, как признание ведущей роли деятельности и общения в развитии личности школьника или, например, доминирование у учащихся начальной школы чувственного познания.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Безбородова Л.А., Алиев Ю.Б. Методика преподавания музыки в общеобразовательных учреждениях. – М.: Академия, 2002.
2. Осеннева М.С., Безбородова Л.А. Методика музыкального воспитания младших школьников. – М.: Академия, 2001.
3. Тельчарова Р.А. Музыкально-эстетическая культура и концепция личности. – М., 1989.

#### Summary

### PEDAGOGICAL ASPECT IN THE THEORY OF MUSIC EDUCATION AT PRESCHOOL AND PRIMARY SCHOOL

*L.A. Bezborodova, S.Yu. Zavarina*

Moscow State Pedagogical University,  
Moscow State Regional Institute of Humanities

*Abstract.* The article deals with the modern problems of continuity of preschool and primary education, and the essence of the theory of music education, its features and the aesthetic education of preschool and elementary school students by means of music. Various definitions of the term “musical culture” are given.

*Key words:* Music education; aesthetic education; music; child development; musical culture and aesthetics.

## РАЗВИТИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ДЕТЕЙ И МОЛОДЕЖИ В СОВРЕМЕННОМ ИНФОРМАЦИОННОМ ПРОСТРАНСТВЕ

*Вагнер И.В., Глазачев С.Н.*

Российская академия образования,  
НОЦ ТЭКО Московский государственный  
гуманитарный университет им. М.А. Шолохова

*Аннотация.* Проблема развития экологической культуры детей и молодежи рассматривается в статье в связи с проблемами интенсивного развития информационного пространства, информационных технологий. Ставятся острые вопросы о влиянии масс-медиа на развитие у подрастающих поколений культуры отношения к природе, влиянии виртуального пространства на тенденцию отчуждения детей от природы. Рассматривается опыт медиапедагогики, потенциал медиавоспитания и медиаобразования в развитии экологической культуры личности.

*Ключевые слова:* экологическая культура личности; информационное пространство детства; информационная безопасность детей в Интернете.

Современных детей и подростков все чаще называют медиапоколением. Нижний порог первого знакомства ребенка с компьютером сегодня опустился до 2–3-х лет. Информационное общество, которое еще совсем недавно в философско-культурологических работах рассматривалось как общество будущего, которое родительской и педагогической общественностью все еще воспринимается как надвигающаяся новая цивилизация, новый макро- и микрокосм личности, это информационное общество для значительной части подростков уже стало реальностью. Глобализация информационного пространства, информационная сеть, окутывающая планету, придает процессам воспитания принципиально новые свойства, ускоряет формирование у детей коммуникативной культуры, личностных характеристик, социокультурного опыта, принципиально отличающих новые поколения от предыдущих.

Глобальный характер экологического кризиса и глобальный характер информационной сети – две реалии современного мира, определяющие черты новой цивилизации, человека и его взаимодействия с природой. Пока общество и наука только подходят к осознанию и исследованию влияния информационных технологий на развитие у подростков экологического сознания, необратимый характер принимают изменения в субъективной картине мира детей и молодежи: все чаще дети встречаются с природными объектами на экране мониторов, а не в реальной жизни, виртуальная природа вытесняет естественную живую природу из их экологического опыта. Все заметнее раздва-

ивается мир подрастающего поколения на реальный и виртуальный, и для многих представителей подрастающего нового «медиапоколения», погружающегося в мир компьютера раньше букваря, виртуальный мир становится привычнее, привлекательнее, явственнее мира реального, включая природную среду, ландшафты, растения, животных. В какой мере виртуальное пространство несет риски для развития экологической культуры личности, в какой мере экологическая культура может являться гарантом информационной безопасности? Как влияет «виртуальная природа» на развитие экологического сознания подростков? В какой мере ответственна она за тенденцию отчуждения детей от природы, искажение норм экологической этики? Эти и множество других вопросов встают на повестке дня по мере усугубления экологических проблем и параллельно происходящего нарастания интенсивности информатизации общества.

Педагогическое осмысление процессов воспитания, образования, социализации и развития личности в условиях информационного общества по мере роста информационных потоков и расширения доступности ИКТ детям становится все более активным. На протяжении последних двух десятилетий происходит постоянный рост количества исследований, так или иначе связанных с проблемами информатизации пространства детства, расширение их проблемного поля. В проведении исследований в области медиаобразования безусловное лидерство принадлежит таганрогской научной школе медиаобразова-

ния под руководством профессора, президента Ассоциации кинообразования и медиапедагогики России Федорова А.В. Наряду с системными исследованиями медиаобразования в указанной научной школе, отдельные исследования проблем развития информационной культуры, медиаобразования проведены в ряде университетов России (Новочеркасск, Архангельск, Владивосток и других).

Но, несмотря на рост числа исследований по «информационной» тематике, существует отставание темпов педагогического осмысления процессов информатизации детской среды, что отмечается в настоящее время практически всеми специалистами – как отечественными, так и зарубежными. Что же касается проблем воспитания экологической культуры в условиях информатизации общества, они остаются практически без внимания.

Достаточно сказать, что из 127 диссертационных и 87 монографических исследований, размещенных в открытой научной библиотеке медиаобразования, за весь период его развития с конца 1970-х гг. по настоящее время терминология «эко» присутствует в наименовании только одной (!) работы. Это кандидатское исследование Ковшаровой Т.В. «Формирование медиаобразованности старшеклассников в эколого-информационном педагогическом пространстве урока» (Чита, 2006 г.), которое, к сожалению, не нацелено на развитие экологической культуры личности, ограничивается направленностью на теоретическое обоснование и экспериментальную проверку педагогических условий формирования медиаобразованности старшеклассников, эффективно влияющих на степень медиаобразованности личности (исследование выполнено на экологическом материале, который автор интегрирует с медиаобразованием с целью повышения медиаобразованности личности).

Можно констатировать тот факт, что развитие медиаобразования с 1970-х годов осуществляется параллельно с развитием экологического образования, точкой отсчета в становлении которого в современном формате специалисты тоже называют 1970-е годы. Процессы развития медиа- и экопедагогики схожи по многим параметрам: и по временным рамкам, и по интенсивности развития, которое существеннее многих других направлений научно-педагогического знания, и по актуальности, которая объективно обусловлена особенностью процессов глобализации, и, как ни странно это прозвучит, по тем второстепенным позициям, которое эти два направления за-

нимают в структуре отечественного образования вопреки их приоритетности в стратегиях мирового сообщества и объективной значимости. На сегодняшний день становится все более очевидным, что параллельное развитие этих двух направлений не может быть далее продуктивным в силу все возрастающего взаимовлияния факторов информатизации и экологизации, проблем информационной и экологической безопасности, возрастающей значимости информационной и экологической культуры личности и общества. Необходима интеграция. Необходимо специальное внимание к новому проблемному полю исследований – к проблемам развития экологической культуры личности в условиях информационного общества, проблемам влияния информатизации на экологическое сознание, реализации потенциала информационных технологий в воспитании у подрастающих поколений культуры отношения к природе, а также – изучение значимости экологической культуры для обеспечения информационной безопасности детей и молодежи и многих других проблем, которые находятся на пересечении медиа- и экопедагогики.

Попытаемся далее сделать некоторый первичный срез динамики информационного пространства детства, чтобы предположить наиболее значимые его влияния на процесс развития экологической культуры детей и молодежи.

Тенденции расширения информационного пространства детства, распространения в детской среде информационно-коммуникационных технологий, нарастание информационных потоков, усиление влияния массмедиа на процессы воспитания и социализации подрастающих поколений, интенсивное развитие виртуальных форм общения детей и молодежи становятся все более значимыми характеристиками современной воспитательной ситуации в России, как и в других странах. Влияние процессов информатизации общества на воспитательную ситуацию обусловлено характером социокультурных процессов в обществе в целом.

Особенностью информатизации пространства детства в России конца XX – начала XXI вв. стало то, что интенсивное внедрение информационно-коммуникационных технологий в жизнь подрастающих поколений совпало по времени с периодом социально-экономических кризисов конца 1990-х, когда деятельность институтов воспитания была практически свернута, когда резко снижался воспитательный потенциал семьи и социума в целом, когда на фоне ценностной дезориентации значительной части социальных групп общества

в средства массовой информации выплеснулась волна негативного, деструктивного характера, сюжеты, транслирующие псевдоценности, образцы асоциального поведения. Становившиеся все более доступными детям компьютерные игры, видеопродукция, Интернет вместе с массмедиа несли в себе (в значительной мере) социально-деструктивное содержание, которое способствовало формированию в подростковой среде культа денег, насилия, жестокости. На фоне свертывания воспитательной деятельности и стремительного роста детской преступности, алкоголизма, наркомании. Примитивизация и часто асоциальный характер содержания информационных потоков обусловили справедливое для того периода негативное отношение педагогической и родительской общественности к массмедиа, становление информационного пространства детей в России на противоречивом, негативном основании: разрушающей волной, противником духовно-нравственного развития личности, угрозой позитивной социализации, опасностью для духовного и физического здоровья детей вошли в историю развития воспитательной ситуации в России 1990-х годов информационные технологии и ресурсы.

В первые годы XXI века плотность компьютерного парка как во всем мире, так и в России стремительно возрастала. Согласно данным агентства Gartner на каждых 5–6 землян сегодня приходится по одному компьютеру, то есть их общее число уже более 1 миллиарда. Наибольшая плотность компьютерного парка наблюдается в странах Северной Америки, ЕЭС и Японии. По статистике Gartner около 58% всего компьютерного парка находится в развитых странах, но дальнейшая тенденция роста будет приходиться на развивающиеся страны. Россия по уровню компьютеризации не вошла в список развитых стран, однако в России XXI века тоже происходит существенный рост аудитории Интернета. По данным статистики Rambler TOP100, Госкомстата РФ, RUметрики и других общая суточная аудитория сайтов Рунета (русскоязычный сегмент сети Интернет), участвующих в рейтинге, составляет 19,5 млн. посетителей. За 2004–2008 гг. общая аудитория Рунета увеличилась более чем в 5 раз. В 2004 году рост был небольшой – 23%, но затем начался значительный подъем, пик которого пришелся на 2005 и 2006 год, когда аудитория увеличивалась на 80 и 55% соответственно. В 2007 и 2008 годы темпы роста аудитории снизились и составили 33% и 37% соответственно.

Эти данные подтверждают данные ГК Статистики России по количеству компьютеров

на 100 домохозяйств / работников организаций. Если в 2004 году число компьютеров на 100 домохозяйств / организаций было одинаково (по 20 компьютеров), то в 2008 году в домохозяйствах число компьютеров выросло более чем в 2 раза (на 105%), а в организациях на 50%. Согласно исследованию ФОМ [1] за 2011 год совершеннолетняя аудитория Рунета увеличилась на 22% и составила к концу зимы 2011 года 50,3 млн. человек. В Рунете 81% пользователей 18–24 лет, 55% 35–44 лет и 10% старше 55. В Москве и Санкт-Петербурге в сети представлено 65–70% населения, в городах от 100 тыс. чел. до миллиона – более 50%, в сёлах – 28%.

В 2011–2012 гг. по данным социологов доля россиян, пользующихся Интернетом каждый день, стремительно увеличивалась. Хотя бы раз в полгода Интернетом пользуются 58% россиян, следует из результатов опроса, проведенного Всероссийским центром изучения общественного мнения (ВЦИОМ) с 31 марта по 1 апреля в 46 регионах России. Год назад таковых было 53%. Больше всего увеличилась доля тех, кто пользуется Интернетом ежедневно, – с 30% до 38%. Из данных ВЦИОМ следует, что основным способом выхода в Интернет для российских пользователей остается стационарный компьютер – его используют для этого 78%, причем 49% – ежедневно. По данным Euromonitor International, проникновение Интернета в России все еще значительно ниже уровня западноевропейского – 49% по сравнению с 78% в среднем по Европе (данные Русской службы BBC18 апреля 2012 г., 12:03 GMT 16:03 MCK Русская служба BBC статья «Количество пользователей интернета в России растёт») [2]. Рост количества семей, имеющих компьютеры, продолжается, что наряду с компьютеризацией школ, детских библиотек способствует интенсивному расширению возможностей доступа в Интернет детей и подростков.

Существенное влияние на детей продолжает оказывать телевидение. Процент детей, охваченных телевидением по будням (не менее 1 минуты), варьируется от 68,6% среди дошкольников до 77,1% среди старших подростков. В выходные – от 71,2% дошкольников до 79,8% младших школьников. В среднем за полугодие дети проводят у экрана 2,5–3,5 часа в день. Наибольший объем телесмотрения у старших подростков – 3 ч. 53 мин., наименьший у дошкольников – 2 ч. 25 мин. По выходным наибольший объем телесмотрения у младших школьников – 3 ч. 25 мин. Абсолютный максимум аудитории приходится на 20–22 часа.

Таким образом, сегодня стало очевидным (и это отмечается практически в каждом исследовании по проблемам информационной безопасности, медиаобразования), что информационно-коммуникативная среда стала объективной реальностью, что она стала не только неотъемлемым компонентом воспитательного пространства современных детей, но уже изменила сущность самой детской среды, стала новой характеристикой детства.

Учитывая негативные тенденции развития информационного пространства детства в России, деструктивный потенциал информационных потоков, нетрудно предположить негативные влияния информатизации на процесс развития экологической культуры личности. Рассмотрим некоторые из них.

В рамках исследований экологического опыта школьников на протяжении последних десятилетий мы фиксируем устойчивую тенденцию доминирования негативного опыта, который щедро пополняют СМИ сюжетами экологических катастроф, информацией о негативных последствиях антропогенного воздействия на природу, об экологических угрозах здоровью человека, часто – о жестоком обращении с животными, хищническом отношении человека к природе. Телевидение катастроф наряду с другими деструктивными компонентами экологического опыта современных детей и подростков, создает общий негативный фон процесса развития экологической культуры личности, провоцирующий известные пессимистические настроения молодежи и подростков, их уверенность в невозможности преодоления экологического кризиса, предотвращения глобальной катастрофы, что влияет на их жизненные стратегии, провоцирует пассивный характер социально-экологической позиции, рассмотрение проблем экологической безопасности исключительно с позиций защиты своей частной жизни, здоровья, быта от угрожающего экологического загрязнения, желание защититься от больной природы, а не защитить ее от губительного антропогенного воздействия. К тому же реклама, транслирующая ценности «красивой жизни», призывающая получать удовольствия от жизни, призывающая «брать от жизни все», провоцирует потребительское отношение к природе. Доминирование негативной информации о взаимоотношении человека и природы, расширение негативного экологического опыта вызывает привыкание детей и молодежи к сюжетам экологических катастроф, искажает понятие экологической нормы, представления о том, что такое хорошо и что такое плохо относительно

состояния окружающей среды и норм взаимодействия человека и природы.

На протяжении последних двадцати лет большинство специалистов в области медиаобразования, информатизации, педагогов и психологов особую опасность увлечения детей компьютером связывают с компьютерными играми, не только с их количеством, но и с содержанием. Драки, перестрелки, убийства, которые входят в сюжет многих игр, вызывают негативные эмоции, отрицательно влияют на развитие ребенка. По данным Ирины Чельшевой [4] на совершение насилия в играх уходит 80–90% времени, 55% компьютерных игр на российском рынке включают сцены насилия и убийств, в 39% игр содержатся эпизоды драк разной степени жестокости, в 35% игр изображены катастрофы. В целом, 9 из 10 детей играют в жестокие игры. Наиболее агрессивными признаны «стрелялки» и игры военной тематики. Агрессивные действия участников в играх, как правило, поощряются: ребенок получает призовые очки за выполнение миссий, связанных с убийством жертвы, угоном машин, взрывом вымышленного объекта.

В исследованиях приводятся данные о том, что жестокость и вседозволенность, которая позволена игрокам в виртуальном мире, уже «выплескивается через край» и перерастает в различные формы детской, подростковой и молодежной преступности в реальном мире. Еще в 2002 году, 10 лет тому назад, когда в России компьютерных игр было приобретено на 150–200 млн. долларов, американский психолог Дэвид Майерс, автор «Социальной психологии», поставил крупным планом проблему «Учат ли насилию видеоигры, основанные на насилии?». Он отмечает, что «недавний лавинообразный рост спроса на видеоигры, основанные на насилии, стал предметом публичной дискуссии, состоявшейся в 1999 г. после того, как в штатах Кентукки и Колорадо подростки-убийцы воспроизвели в реальной жизни то, что часто делали, играя в видеоигры. Когда подростки и молодые люди играют в такие игры, как *Mortal Kombat*, *Doom*, *Quake* и *Resident Evil*, и убивают или расчлняют людей, чему они при этом учатся? Тому, как следует вести себя в обществе? Учится ли чему-нибудь играющий, когда, возомнив себя Клэр Редфилд из *Resident Evil 2*, разряжает обойму в зомби-полицейских, которые валяются на землю, извиваясь и истекая кровью?» [6]. Дэвид Майерс приводит результаты исследований. Когда студенты колледжа играли в видеоигру *Mortal Kombat*, экспериментаторы отмечали усиление их возбуждения и чувства враждебно-



сти (Ballard&Wiest, 1998 г.). Другие исследования доказали, что видеоигры направляют мысли в сторону агрессии и усиливают агрессивность» [6]. Кимберли Томпсон и Кевин Ханингер из Гарварда также установили: популярные видеоигры категории E, рекомендованные для детей старше шести лет, воспитывают в чадах склонность к насилию и жестокости. Там нужно бить, стрелять и убивать, и за это полагается вознаграждение. В играх типа «action» на насилие уходит 91 процент времени, причем в 27 процентах игр насилие приводит к смерти. Пусть убийство и вознаграждение за него виртуальные – в сознании компьютерного поколения виртуальная реальность не отличается от настоящей жизни. «Если учесть, что в 1999 году 70 процентов американских детей проводили время у компьютеров или электронных игровых приставок к телевизорам, стоит ли удивляться тому, что в США повсеместно школьники открывают огонь из пистолетов и ружей в школах, смешивая игру с действительностью?» – резюмирует американский психолог [6].

Специалистами доказано, что ребенок часто повторяет действия героев компьютерных игр в жизни. В школах растет число случаев, когда учащиеся травмируют друг друга, используя различные «приемы» единоборств, увиденные в телефильмах или компьютерных играх. Виртуальное изображение жестокости оказывает влияние на реальное поведение детей, повышает их возбудимость, провоцирует вспышки агрессии, а со временем усиливает интерес к подобным сценам. По данным Ирины Чельшевой [4] более 30% преступлений, совершаемых несовершеннолетними гражданами в России, происходит под влиянием кинофильмов и телевизионных передач. Школьники ежегодно могут видеть на телевизионном экране до 10 тысяч сцен насилия. А к моменту окончания школы молодые люди становятся свидетелями в среднем 100 тысяч телевизионных и компьютерных убийств. Между тем замечено, что 45% школьников, смотрящих телевизор более 3-х часов в день, часто проявляют агрессивность, а 20% представляют опасность для общества. Агрессивность детей, которые проводят перед телевизором 1 час в сутки, в пять раз превышает уровень агрессивности школьников, «телесмотрение» которых носит нерегулярный характер.

Филиппова О.В., систематизируя негативные воздействия СМИ, отмечает, что из виртуального мира в детское сознание врываются ложные и опасные ценности: культ силы, агрессии, грубого и пошлого поведения, что приводит к гипертормозимости детей; «многократное повторение сцен

садизма вызывает у детей фиксацию на агрессии и способствует выработке соответствующих моделей поведения. Дети повторяют то, что видят на экранах, это следствие идентификации. Убивая в компьютерных играх, дети испытывают чувство удовлетворения, мысленно преступая моральные нормы. В виртуальной действительности отсутствует масштаб человеческих чувств: убивая и подавляя, ребенок не переживает обычных человеческих эмоций: боли, сочувствия, сопереживания. Наоборот, привычные чувства здесь искажены, вместо них ребенок получает удовольствие от удара и оскорбления и собственной вседозволенности. Искажаются представления об эстетической норме, эстетические ценности и понятие красоты. Атмосфера видеорынка пронизана убийцами, насильниками, колдунами и прочими персонажами, общение с которыми никогда не выбрали бы в реальной жизни. Идентифицируя себя с уродливыми и внешне отвратительными персонажами, дети начинают вести себя соответствующим образом: невозможно перенять злобную мимику и оставаться в душе добряком, перенять бессмысленный оскал и стремиться «грызть гранит науки» [7].

Вряд ли требуются специальные доказательства тому, что культ насилия и жестокости, порождаемый боевиками и компьютерными играми-«стрелялками» провоцирует деструктивное поведение детей и подростков в природе, жестокое обращение, равнодушие по отношению к объектам животного и растительного мира. Возможность многократного воспроизводства в виртуальном мире понравившихся объектов природы, восстановления уничтоженных героев компьютерной игры снижают ценность Жизни, понимание уникальности каждой жизни, природных объектов, природы в целом.

Еще один негативный эффект информатизации, который в форме вопроса был упомянут в начале статьи, мы связываем с ее содействием отчуждению детей от природы. В результате многолетних исследований процесса развития экологической культуры школьников, мы располагаем данными, которые подтверждают закономерность: чем ярче, привлекательнее, ближе для ребенка виртуальный мир, тем менее интересна живая природа, тем она менее значима, остается незамеченной детьми. Красота «виртуальной природы» превосходит привлекательность объектов окружающей природы, эстетическая ценность живой природы снижается, как и потребность в непосредственном контакте с ней, в общении с животным и растительным миром. При этом мы

должны осознавать, что виртуальная природа, как правило, объект наблюдения, ее доминирование укрепляет пассивную созерцательную позицию по отношению к экологическим проблемам, природе.

Сегодня в развитии информационного пространства детства в России наметились кардинальные перемены. С 1 сентября 2012 года вступил в силу Федеральный Закон Российской Федерации от 29 декабря 2010 г. № 436-ФЗ «О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию», который обуславливает специальное внимание массмедиа и других социальных институтов российского общества к проблемам обеспечения информационной безопасности детей. Закон стал долгожданным ответом на чрезвычайно возросший социальный запрос общества, прежде всего, родителей, педагогов, психологов, других специалистов в области детства, воспитания и социализации на законодательное обеспечение информационной безопасности детей, критически высокий уровень социальных рисков, которое несет в себе все расширяющееся информационное пространство детства в современной России. Принятие закона всколыхнуло общество, заставило его еще раз переосмыслить проблему информационной безопасности детства и активизировать работу по профилактике негативного влияния массмедиа на воспитание детей, снижению социальных рисков, привнесенных информационно-коммуникационными технологиями, еще более актуализировало разработку подходов к моделированию безопасного информационного пространства детства, которое обеспечивало бы не только отсутствие социальных рисков, но позитивную социализацию детей и молодежи, содействовало их духовно-нравственному становлению, жизненному самоопределению и творческой самореализации. Несмотря на наличие противоречий и открытых вопросов, принятый Федеральный Закон, как говорится на сайте Президент.рф, «будет способствовать формированию гармоничной и психологически устойчивой личности каждого ребенка, бережному и грамотному воспитанию детей на идеях добра и справедливости» [8].

Текущий 2012-й год – год вступления в силу Закона – обещает стать началом нового этапа в развитии информационного пространства детства и его влияния на динамику воспитательной ситуации в России. Знаковым с точки зрения развития воспитательного потенциала информационного пространства детства в 2012 году стало проведение Детского Форума (в рамках уже ставшего традиционным – в этом году пятого Форума

Международного Дня безопасного Интернета), посвященного проблемам безопасности детей и взрослых в Интернете (официальное мероприятие Международного Дня безопасного Интернета (Safer Internet Day) в России). Знаковым явлением можно считать также принятый в 2012 году манифест Российской ассоциации электронных коммуникаций «российский Интернет в XXI веке: безопасность детей» [9]. Манифест подписала 31 компания, работающая как с аудиторией взрослых, так и детей. В Манифесте подчеркивается, что «современные дети нередко с самого раннего возраста вовлечены в коммуникации в виртуальном пространстве <...> Однако информация, циркулирующая в Сети, не всегда может быть однозначно оценена как способствующая развитию ребенка, становлению его как личности, а родители не всегда знают о способах защиты детей <...> Чтобы обеспечить информационную безопасность детей в Интернете и оградить их от неприемлемого контента, не ограничивая при этом ребенка в доступе к полезной информации, интернет-индустрия по всему миру объединяет усилия, направленные на обеспечение информационной безопасности детей» [9].

Само целеполагание, осознание российским обществом и специалистами медиаиндустрии задач воспитания и социализации – принципиально важный шаг на пути создания в России информационного пространства, не только безопасного, но способствующего позитивной социализации подрастающих поколений. Необходима дальнейшая системная межведомственная работа по укреплению позитивных тенденций, целенаправленному формированию воспитательного потенциала информационного пространства современного детства, повышению качества и расширению возможностей детской полиграфии, информационных порталов, теле- и радиовещания в духовно-нравственном становлении детей и молодежи. Считаем принципиально важным в развитии этих позитивных начинаний акцентировать внимание на воспитании экологической культуры личности, на интеграции медиа- и экологической педагогики с целью обеспечения позитивного характера двух приоритетных тенденций развития глобального мира: его информатизации и экологизации.

В заключение хотелось бы подчеркнуть, что было бы глубоко ошибочным как пытаться противостоять расширению информационного пространства современного детства, так и однозначно негативно оценивать влияние современных СМИ на детей. Позитивный потенциал тенденций развития информационных процес-

сов и их влияния на подростков исследователи [10] определяют так: сосуществование многообразных видов информационной деятельности, процессов, технических носителей, тенденция к их интеграции, в частности, с помощью компьютерных систем, появление нового комплексного информационного продукта – мультимедиа, многофункциональность информационных технологий: это и средство связи, и средство общения, передачи, обработки и хранения информации, и часть автоматических систем управления, и форма досуга, доступность и персонализация информационной техники и деятельности для всех групп и слоев населения наряду с существованием специальной информационной деятельности и класса специалистов, превращение человека из объекта в субъект, партнера информационной деятельности, тенденция к развитию диалоговых информационных систем и продуктов, включение в информационную деятельность различных социумов (профессиональные группы, семья, школа, общественные организации, компании друзей и единомышленников), отсутствие пространственно-временных границ для общения и сближения.

В развитии у детей экологической культуры личности немалый потенциал уже сегодня имеет, к примеру, детская периодическая печать. В рамках исследования, проведенного нами в Институте семьи и воспитания РАО в 2011 году (М.А. Шашурина, научный руководитель темы И.В. Вагнер), было подчеркнута присутствие актуальных сегодня экологических рубрик практически у всех детских изданий. Красота природы, живых организмов, их взаимоотношений, роль человека в природе достойно представлены на страницах отечественных журналов. Это специ-

ализирующиеся на теме природы альманахи «Лазурь», «Свирель» и «Свирелька», журнал для семейного чтения «Муравейник» и научно-популярное иллюстрированное издание «Юный натуралист», а также рубрики журналов «Весёлые уроки», «Мурзилка» и «Клёпа». Прекрасно иллюстрируются статьи в журналах «ГЕОлёнок» и «National Geographic: Юный путешественник. Про всё на свете». Интересны в педагогическом отношении статьи и очерки, написанные профессиональными натуралистами, которые просто заражают своим увлечением юных читателей через живое описание удивительных приключений, одухотворение и «очеловечивание» природы. Важно, что большая часть экологической информации названных изданий имеет гуманитарную направленность, формирует представление школьников о позитивных формах взаимодействия человека с природой.

Очевидно, что размывание границ образовательной системы под влиянием массмедиа может привести в скором времени, а в ряде вопросов и уже приводит к превосходству массмедиа во влиянии на развитие личности над образованием, к изменению сущности и структуры образования. Обеспечить позитивный характер этого процесса возможно лишь путем своевременного научно-обоснованного целенаправленного проектирования информационного пространства детства, ориентированного на экологические ценности и развития информационно-экологической культуры личности, которая, будучи внутренним регулятором действий субъекта, способна стать самым надежным гарантом экологической безопасности как человека так и окружающей среды, его успешной адаптации, здоровья, развития в гармонии с природой.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. «50 миллионов россиян уже попали в сети» 18 май 2011, ФОМ // Электронный ресурс Сайт «гу метрика: цифры в интернете» <http://rumetrika.rambler.ru/>
2. «Количество пользователей интернета в России растет» // Электронный ресурс Сайт «Русская служба ВВС» [http://www.bbc.co.uk/russian/russia/2012/04/120418\\_internet\\_vtsiom\\_polls.shtml](http://www.bbc.co.uk/russian/russia/2012/04/120418_internet_vtsiom_polls.shtml)
3. Джишкарини Т.Д. и Кокарев И.С. Влияние СМИ на формирование личности подростков как педагогическая проблема [gae.ru/forum2012/284/2509](http://gae.ru/forum2012/284/2509)
4. Чельшева И.В. Влияние современных массмедиа на здоровье и развитие подрастающего поколения // Образование. Медиа. Общество. 2008. № 3. С. 14-18. ([edu.of.ru/attach/17/39236.doc](http://edu.of.ru/attach/17/39236.doc))
5. Сборник материалов к заседанию Совета при Президенте Российской Федерации по культуре и искусству 2007 г. // Электронный ресурс <http://www.ifar.ru/library/book177.pdf>
6. Дэвид Майерс Вред компьютерных игр // Социальная психология. David Myers "Social Psychology", 7th ed., 2002 /Электронный ресурс <http://www.usinfo.ru/igry.htm>
7. Образовательный портал «Слово» [portal-slovo.ru/pedagogy/3810](http://portal-slovo.ru/pedagogy/3810)
8. Подписан закон, направленный на защиту детей от негативной и вредной для них информации // Электронный ресурс Сайт Президент России <http://президент.рф/новости>

9. Манифест Российской ассоциации электронных коммуникаций «российский интернет в XXI веке: безопасность детей» // Электронный ресурс [http://raec.ru/upload/files/RAEC\\_manifest\\_deti.pdf](http://raec.ru/upload/files/RAEC_manifest_deti.pdf)
10. Цымбаленко С.Б., Шариков А.В., Щеглова С.Н. Информационное пространство российского подростка в постсоветский период (социологический анализ). – М.: НИИ школьных технологий, 2006. – 128 с.

### **Summary**

## **EFFECT OF INFORMATION ENVIRONMENT ON THE DEVELOPMENT OF ECOLOGICAL CULTURE OF CHILDREN AND YOUTH**

*I.V. Wagner, S.N. Glazachev*

Russian Academy of education,  
Moscow State Humanitarian Sholokhov University

*Abstract.* The problem of development of ecological culture of children and young people is discussed in the article in connection with intensive development of information space, information technologies. Raises sharp questions about the influence of mass media on the development of the younger generations have a culture of respect for nature, the impact of virtual space on trend of alienation of children from nature. Media-pedagogic experiences, potential media education in development of ecological culture of personality are considered.

*Key words:* ecological culture of the person; the childhood's information space; information safety of children on the Internet.

## ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ УЧАЩИХСЯ СРЕДСТВАМИ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ КУЛЬТУРНЫХ ЦЕННОСТЕЙ

Гулевич Т.М.

Московский государственный областной гуманитарный институт

*Аннотация.* В статье раскрывается сущность ценностей традиционной отечественной культуры как педагогического средства патриотического воспитания, рассматривается идея духовной преемственности традиционных ценностей патриотического воспитания в отечественной культуре. Эффективное осуществление патриотического воспитания учащихся на ценностях традиционной отечественной культуры позволит осуществить позитивную интеграцию учебной и внеучебной деятельности учащихся, объединит педагогов, родителей и социум в воспитании подрастающего поколения.

Представленный материал определяет сущность средств ценностей традиционной отечественной культуры как педагогической технологии патриотического воспитания.

*Ключевые слова:* патриотизм; Отечество; культура; ценности; интеграция; нравственные предпочтения; воспитание.

Историческое значение каждого <...>  
человека измеряется его заслугами родине,  
а человеческое достоинство – силою его патриотизма  
Н.Г. Чернышевский

**П**атриотизм как высшее духовно-нравственное чувство является ведущим условием для возрождения и укрепления российской государственности на основе отечественного менталитета. Он составляет духовно-нравственную основу жизнедеятельности и эффективного функционирования всех общественных и государственных систем.

Любовь к Родине у детей начинается с создания простейших духовных и материальных ценностей и восхищения красотой окружающего мира. Дальнейшее воспитание этого чувства связано с осознанием и присвоением традиционных ценностей отечественной культуры: долгом, любовью и самопожертвованием, уважением старших, духовным развитием, сохранением исторического и культурного наследия России, национальной культуры, исторической преемственностью поколений, национальной и религиозной терпимостью, культурой мира, культурой межэтнических отношений, толерантным сознанием.

Патриотическое воспитание как отражение отношения к родине, своему народу, традициям на тех или иных этапах развития цивилизации – это «вечная тема» традиционной педагогики, обусловленная объективной необходимостью целостности государства. В России идея гражданского патриотического воспитания развивалась в русле народной и философской педагогической

мысли, но вместе с тем ее отличало качественное своеобразие, которое определялось спецификой развития самостоятельных начал в жизни народа. В условиях общинной жизнедеятельности сменялись традиции самоуправления, взаимопомощи, социальной защиты и целостности общины, Родины в целом, достижения согласия путем коллективного обсуждения насущных проблем, что явилось одним из истоков формирования основ любви к родине, гражданской ответственности за нее.

Патриотическое воспитание в отечественной педагогике формировалось на основе идеи единства общины, государства и народа. В отечественной педагогике предшествовали идеи воспитания сынов отечества, мужественных, отважных его защитников, стремящихся способствовать во всех отношениях славе отечества (М.В. Ломоносов, И.И. Бецкой, А.С. Пушкин, Н.И. Карамзин и другие). Следовательно, проблема патриотизма не нова и имеет глубокие корни. Однако быстро меняющийся социальный мир выдвигает более сложные грани этой проблемы.

Определяя патриотизм как одно из ведущих духовно-нравственных качеств, которое характеризует общечеловеческие ценности, необходимо переосмыслить его содержание в новых социально-экономических условиях, при этом проблема гражданско-патриотического воспитания подрас-

тающего поколения на традиционных ценностях отечественной культуры остается по-прежнему актуальной. Более того, на современном этапе развития общества, в век многочисленных открытий целесообразно помнить, что нельзя пробудить чувство Родины без восприятия и переживания красоты окружающего мира.

Перспективность опыта по формированию гражданственности и патриотизма с использованием возможностей уроков, внеклассных мероприятий определяется организацией деятельности учащихся, в ходе которой осуществляется воспитание человека – гражданина и патриота, ориентированного на общечеловеческие ценности.

В чем же заключается патриотический воспитательно-развивающий потенциал преподавания гуманитарных дисциплин в школе?

В материалах, изучаемых школьниками, аккумулирован социокультурный опыт человечества, образцы подлинной нравственности, духовности, гражданственности, гуманизма, творческого мышления. Только при условии овладения теоретическими основами гуманитарных дисциплин можно говорить о воспитании у школьников базовых личностных и профессиональных качеств: современного научного мировоззрения, патриотических убеждений, гражданской позиции, нравственного сознания, общей (в том числе экологической, правовой, физической и другой) культуры. Именно при изучении гуманитарных дисциплин учащиеся добиваются важных качественных изменений в своем социально-нравственном и общекультурном развитии, осваивают основы содержания и методики саморазвития.

Формирование гражданственности и патриотизма будет эффективным только при условии ориентации учителя и учащихся на отечественные ценности: любовь к родине, уважение к традициям народа, гордость за историческое прошлое и героизм наших предков, долг и честь, ответственность за свои дела и поступки, достоинство и верность Отчизне.

Педагог, формируя нормативные отношения к истории, культуре, малой родине, погружает личность в социально-культурную, коммуникативную и духовно-нравственную среду. Она создает условия интегрированного вхождения личности в национальное и поликультурное пространство, позволяя гармонизировать процессы формирования патриотизма и толерантности.

Особая роль в гражданско-патриотическом воспитании должна принадлежать истории, соприкасаясь с которой подрастающее поколение приобщается к трудовому и ратному подвигу на-

рода, равняется на лучших его представителей, учится на героических примерах жизни и деятельности наших великих предков, дедов и отцов, беззаветному служению Отечеству.

Воспитание на идеалах Святой Руси, Малой Родины, воспитание любви к родителям, близким, изучение и сохранение семейных традиций, призыв к гражданско-патриотической деятельности (а это не только знание о добродетелях, но и желание самому обладать ими, не только знание о милосердии, а и дела милосердия, формирование потребности знать историю своей страны и своего народа) – всё это можно проводить на уроках в игровой форме, в форме беседы, экскурсий, игр-путешествий, викторин, фоторепортажей.

Патриот не может не знать и не любить культуру своего народа. Мы живём во время глобализации всех процессов, и чтобы не потеряться в «общем доме всех народов», мы должны сохранить и познакомить другие нации с нашей культурой и самобытностью. Отсюда вытекает задача формирования личности, проникнутой духом родной культуры.

Для воспитания подрастающего поколения, очевидно, должна быть найдена такая основа, которая позволяла бы опираться на достигнутое в науке и человеческой практике и гибко реагировать на новые образовательные тенденции. В основание современного образования можно включить такие элементы, основанные на историческом опыте и культурных традициях России, как

– личностные ценности (жизнь человека, честь и достоинство личности, права человека, в том числе ребенка, физическое здоровье и так далее);

– семейные ценности (родители, родные, отчий дом, семейный лад, традиции семьи и так далее);

– государственные ценности (Родина, уважение к государственным символам, патриотизм);

– национальные ценности (родная земля, родной язык, история народа, национальная культура, вера, святыни);

– общечеловеческие ценности (истина, добро, красота, благо и так далее).

Для формирования указанных качеств личности мы располагаем достаточно мощным потенциалом:

– мировой классической педагогикой, сложившейся на базе общечеловеческих ценностей;

– отечественной философской и педагогической мыслью с устойчивой тенденцией к гармоничному (целостному) рассмотрению индивидуума;

– опытом усилий советской школы по всестороннему развитию человека.

Учитывая данные теоретические позиции, можно сделать вывод о том, что патриотическое воспитание, как и воспитание вообще, должно основываться на знании тех компонентов бытия, культуры, которые формируют в целом представление учащихся о родине, ее культурно-исторических традициях, достижениях и цен-

ностях, лучших ее представителей. Решению данной задачи могут служить не только содержание образования (история, литература, отечественная культура, этика и так далее), но и сама учебно-познавательная деятельность, направленная на формирование социально-активной позиции, личное участие, поиск и постижение социального и духовного начала своей родины, народа.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Воспитание патриотизма в условиях социальных перемен: теоретико - методологические и прикладные основы : монография /А.Н. Выршиков [и др.]; Под общ. ред. С.В. Дармодехина и А.К. Быкова. – М.: Гос. НИИ семьи и воспитания, 2007. – 328 с. (Опыт социологического исследования). – СПб., 2004. – 503 с.
2. Гражданское становление и патриотическое воспитание молодежи: Методический сборник проектов / под ред. И.И. Мельниченко, И.В. Метлика. – М.: Государственный НИИ семьи и воспитания, 2005. – 48 с.
3. Кравчук, П.Ф. Проблема формирования патриотизма у молодежи средствами общественных организаций в современных социокультурных условиях (региональный аспект) / П.Ф. Кравчук, М.Д.Черкашин, О.Е. Чуйков // Вопросы культурологии. – 2008. – № 12
4. Кузнецова А.В. Формирование патриотического сознания современной молодежи в условиях трансформации российского общества. – М.: РИЦ ИСПИ РАН, 2005. – 96 с.
5. Россия: цивилизация, патриотизм, культура. – М.: 2003. – 581 с.
6. Рекомендации по организации патриотического воспитания молодежи. – М.: Армпресс, 2006. – 144 с.
7. Чередниченко, Г. А. Молодежь России: социальные ориентации и жизненные пути. Опыт использования государственной символики в патриотическом воспитании граждан. – М.: Армпресс, 2007. – 219 с.

#### Summary

### PATRIOTIC EDUCATION OF PUPILS BY MEANS OF DOMESTIC CULTURAL VALUES

*T.M. Gulevich*

Moscow State Regional Institute of Humanities

*Abstract.* In article the essence of values of traditional domestic culture as pedagogical means of patriotic education reveals, the idea of spiritual continuity of traditional values of patriotic education in domestic culture is considered. Studying of the pedagogical conditions promoting effective realisation of patriotic education of pupils on values of traditional domestic culture will allow to carry out positive integration of educational and nonlearning activity of pupils, will unite teachers, parents and society in rising generation education.

The presented material defines essence of means of values of traditional domestic culture as pedagogical technology of patriotic education.

*Key words:* patriotism; Fatherland; culture; values; integration; moral preferences; education.

## ИЛЛЮЗИЯ НЕСПРАВЕДЛИВОСТИ КАК ИСТОЧНИК ДЕСТРУКТИВНОСТИ

Завражин С.А.

Владимирский государственный университет

*Аннотация.* Обосновывается позиция, согласно которой коренным источником деструктивности является дуалистическое мировосприятие человека, обуславливающие иллюзию несправедливости мироустройства.

*Ключевые слова:* деструктивность; социальная несправедливость; дуалистическое мировосприятие; невмешательство.

**В** социолого-правовом дискурсе под социальной справедливостью подразумевается мера социальной адекватности нормативных предписаний, устанавливающая и поддерживающая благоприятный для прогресса общества (физических и юридических лиц) уровень существования.

Если функционирующие социальные предписания объективно являются неадекватными или субъективно воспринимаются таковыми, то результатом этого неизбежно станут различные деструктивные действия индивидуумов (групп людей).

В науке принято различать относительно самостоятельные формы социальной несправедливости: правовую, моральную, культурную, экономическую, политическую.

Источником социальной несправедливости для индивидуума являются другие индивидуумы, социальные группы, особенно отождествляющиеся с властью, государством.

Большинство существующих социально-правовых концепций деструктивности ассоциируют несправедливость с социальным неравенством. Однако это не совсем так. Социальное неравенство может быть как справедливым, так и несправедливым.

Справедливым неравенство выступает тогда, когда социальная стратификация общества максимально отражает нормативные предписания (прежде всего – моральные) и объективно оценивает вклад человека (групп людей) в процесс преумножения общественного блага. В случаях, если социальная стратификация положительно подкрепляет неадекватные (ущемляющие свободу и права человека) социальные регуляторы, она объективно порождает несправедливое неравенство.

Причиной массовой деструктивности является и несправедливое равенство – осознанное и

неосознанное уравнивание людей в возможностях легальной самореализации (Н.А. Бердяев говорил, что свобода – право на неравенство).

И несправедливое неравенство, и несправедливое равенство имеют место во всех сферах российского общества, где они порождают громадное число конфликтов, множащих насилие.

Однако было бы заблуждением видеть в деформациях функционирования социальной системы коренной источник деструктивности. Любые социальные системы создаются людьми, которые до сих пор находятся в плену дуалистического мировосприятия, делящего реальность на хорошее и плохое, правильное и неправильное, моральное и аморальное, законное и незаконное и так далее.

Полярное мировосприятие полагает, что кто-то (что-то) отличается от остального в лучшую или худшую сторону. Следовательно, «хорошее» надо одобрять, а «плохое» – отвергать.

Это предубеждение особенно характерно для человека западной (рыночной) цивилизации, который рассматривает себя как нечто отдельное от внешнего мира и дифференцирует его на изолированные объекты. В такой парадигме Зло не онтологично – оно лишь мешает максимальному раскрытию индивидуальности. Зло может быть элиминировано через законопослушание и разумно организованное образование, прививающее трудолюбие и понимание целесообразности следования социальным нормам.

Человек восточной (патриархальной) цивилизации менее склонен к иллюзорному видению, так как в целом опирается на картину мира, в котором силы Добра и Зла относительно уравновешены и Зло представляет собой неотъемлемый атрибут творения. Так в даосизме «злой» человек является Божественным созданием Дао (Великого пути – источника всего сущего), но он просто счи-



тает, что управлять его поведением должно Зло. В буддизме любое живое существо, в том числе ориентированное на разрушительность, достойно почтения и имеет императивное право на жизнь.

В большинстве религиозных концепций в целях минимизации негативных последствий дуалистического мировосприятия человеку предлагалось деятельно любить, прощать и избегать осуждений.

Смысл человеческой любви Вл. Соловьёв определил как оправдание и спасение индивидуальности через жертву эгоизма. Деятельная, безусловная любовь растворяет дуалистическое сознание, то есть помогает человеку приблизиться к Высшему Я, которое не испытывает ни к кому (чему) привязанности, способствует росту ощущения благодарности всем посылаемым людям, событиям за возможность достичь гармонии, целостности – интеграции с Космосом, в котором не существует противопоставлений, различий, где всё имеет ценность и смысл и в итоге направлено на общее благо.

Проявлением аутентичной любви является прощение. По существу прощение и любовь равнозначны и представляют собой способы одухотворения мира, со-творения, состояния единства с Источником любви. Прощение – инструмент освобождения от негативной энергии, питающей двойственность.

Любовь и Прощение избавляют от желания осуждать, то есть глубоко скрытых в душе предубеждений. Непредубежденность означает отказ от намерений, своих представлений о добре и зле, принятие себя и других такими, как есть, со всеми достоинствами и недостатками, признание, что каждый и я в том числе не лучше и не хуже остальных и все, что случается в жизни – не хорошо и не плохо.

Непредубежденный понимает, что противоположности едины, что в Мироздании нет разделения на «плохое» и «хорошее», оно существует исключительно в искривленном сознании, которое, руководствуясь данной ложной установкой, постоянно будет воспроизводить иллюзию несправедливости. По мнению основателя концепции феноменологической психотерапии Б. Хеллингера, непредубежденный «примирен со всем, что происходит. С жизнью. Со смертью. Со счастьем. Со страданием. Он согласен с миром и согласен с войной. Он пронцаем, смирен и не содействует добру» [1, с. 26].

Люди, не способные преодолеть свои внутренние противоречия, будут только наращивать усилия в борьбе за так называемую справедливость, не осознавая, что борьба за неё только усиливает дуалистическое мировосприятие, акти-

вируя потребность всё новых и новых осуждений и предубеждений, укрепляющих несправедливость. Таким людям невероятно трудно сбросить оковы дуализма, принять как должное всё, что они осуждают в других или в себе. Однако без этой операции невозможно создать естественную систему справедливости, которая заменит иллюзию несправедливости и очистит дорогу к гармоничным отношениям на нашей планете.

В контексте данной концепции, постулирующей закон невмешательства в происходящее, иначе воспринимаются многие привычные социальные оценки. Например, однозначная ассоциация преступления со злом, а преступника – со злодеем. Такое отождествление очевидно для мира двойственности. Если занять позицию согласия с происходящим (невмешательства), то нет ни жертв, ни мучителей, которые, – как подчеркивает Б. Хеллингер, – на самом глубоком уровне равны [1, с. 55]. «Отец» трансперсональной психологии С. Гроф полагает, что, с точки зрения высших сил, агрессор тождественен своей жертве, диктатор – угнетенному, насильник – изнасилованному, убийца – убитому [2, с. 118].

В мире предубеждений принято осуждать преступника и проявлять сочувствие жертве. Наше осуждение в значительной степени обусловлено желанием спроецировать на преступника те негативные качества, которые мы ощущаем в себе. Психологический смысл позиции осуждающих точно раскрыт Б. Хеллингером: «Те же, кто занимается преследованием, кто негодует, моралисты и невиновные, – преступники в душе своей. Их фантазии, связанные с насилием, часто хуже, чем само деяние, совершённой преступником» [1, с. 39].

Следовательно, оценивая какой-то поступок как несправедливый, мы сами выражаем несправедливость. Проявляя сочувствие с жертвой преступления, мы фактически отождествляем себя с ролью жертвы, которую неоднократно исполняли. В мире двойственности каждый играет обе роли. К примеру, преступник, будучи пойманным, превращается в жертву, а жертва становится мучителем, «преследуя» преступника в его сновидениях.

Следование закону невмешательства не означает, что реальный преступник, хотя он (как и жертва) находится (по Б. Хеллингеру) на службе у высших сил, не должен нести ответственности за последствия содеянного. В логике данного закона преступление – это механизм, способствующий нашему духовному пробуждению, накоплению ценнейшего опыта уважительного отношения ко всему окружающему, избавления от предубеждений, иллюзии несправедливости.

**ЛИТЕРАТУРА**

1. Хеллингер, Б. Источнику не нужно спрашивать пути / Б. Хеллингер. – М.: Институт консультирования и системных решений, 2010. – 308 с.
2. Гроф, С. Космическая игра. Исследование рубежей человеческого сознания / С. Гроф. – М.: ООО «Издательство АСТ», 2004. – 248 с.

**Summary**

**ILLUSION OF INJUSTICE AS A SOURCE DESTRUCTIVENESS**

*S.A. Zavrazhin*

Vladimir state University

*Abstract.* The article observes the position that the main source of the destructiveness is man's dualistic worldview that makes the illusion of injustice of the world order.

*Key words:* destructiveness; social injustice; dualistic worldview; non-interference.

## МУЗЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ФАКТОР СОЦИАЛИЗАЦИИ И ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ РЕБЕНКА

Карташев Н.В.

Московский государственный областной гуманитарный институт

*Аннотация.* В статье показана актуальная роль музея в современном образовательном учреждении в формировании социально-ценностных норм учебной и досуговой деятельности ребенка, роль музейной педагогики в интеграции образовательной, культурно-досуговой, рекреативно-оздоровительной, игровой, учебно-исследовательской деятельности, а также партнерского взаимодействия семьи и школы.

*Ключевые слова:* музейная педагогика в школе; интеграция школы и дополнительного образования ребенка; реализации его потребности в познании и творчестве.

Известно, что зачатки просветительского движения в Европе как зарождающаяся форма распространения знаний относятся к XVII веку. И. Кант свое видение просвещения выразил как выход человека из состояния несовершеннолетия, в котором он находится по собственной вине. Несовершеннолетие есть неспособность пользоваться своим рассудком без руководства со стороны кого-то другого. Несовершеннолетие по собственной вине – это такое состояние, причина которого заключается не в недостатке рассудка, а в недостатке решимости и мужества пользоваться им без руководства со стороны кого-то другого. Решись быть мудрым! Имей мужество пользоваться собственным умом! – таков, следовательно, девиз Просвещения [1, с. 27].

Один из основоположников музееведческой мысли в России, Н.Ф. Федоров [2, с. 9-10], рассматривает музей не как собрание вещей, а как собор (от «собрание», «сбор», «единение») всех лиц прошлого, настоящего и будущего, собор ученых и деятелей, учителей и исследователей, учащихся и их наставников, отцов и детей, людей всех поколений. Эта соборность и определяет понятие музея. Соборность в широком смысле слова. Собор понимается и как храм, и как собрание, единение, общее дело всех живущих ради будущего, их братское состояние. В конце XIX – начале XX вв. в России сложилось отношение к музею как к демократическому по своему характеру и по просветительской направленности, открытому для всех социальному институту. Не случайно Н.Ф. Федоров писал об огромном значении библиотеки и музеев как очагов духовного наследия, центров собирания, исследования и просвещения,

нравственного воспитания, где происходит общение с великими предками и они должны стать центром общественной жизни, аналогом храмов, местом, где люди приобщаются к культуре и науке. Он высказывался по вопросам изучения и сохранения культурного наследия прошлого, много сделал для развития краеведения в дореволюционной России, выступал за преодоление исторического беспамятства, розни поколений.

Обращение к историческому наследию, свойственное музею, обуславливается прежде всего необходимостью лучше познать современность, «заглянуть» в будущее. Именно на это свойство исторических знаний обращал внимание В.Г.Белинский, подчеркивая, что «мы вопрошаем и допрашиваем прошедшее, чтобы оно объяснило нам настоящее и намекнуло нам о будущем» [3, с. 18]. Другая социальная функция исторического познания – потребность социального предвидения. Именно исторические знания избавляют нас от фатализма, показывают пути самостановления общества. В связи с этим В.О.Ключевский отмечал поучительность исторического опыта и опасность пренебрежения им. История учит даже тех, кто у нее не учится: она их *проучивает* за невежество и пренебрежение. Кто действует помимо ее или вопреки ее, тот всегда в конце концов жалеет о своем отношении к ней [4, с. 266]. Своеобразную концепцию в исторической науке создал Л.Н. Гумилев, сформировавший новое направление науки – *этнологию*, лежащую на стыке различных человековедческих наук [5]. Он писал о гуннах, тюрках, хазарах, монголах, русских, при этом закономерно утверждая, что каждый человек одновременно является членом

социума и членом этноса. Сегодня все более актуальными становятся формы социального поведения и мышления индивида, его этнокультурная составляющая деятельности.

Еще в начале XX века в России и за рубежом сложилось отношение к музею как к демократическому по своему характеру и по просветительской направленности, «открытому для всех» социальному институту. Поэтому сегодня все более актуальными для музейной педагогики становятся историко-педагогические знания в условиях школьной жизни ребенка, разработка перспективных форм его учебной и досуговой деятельности. Значительная роль в этом процессе должна отводиться школьному музею, поскольку именно образовательное учреждение способно стать одним из важнейших факторов социализации молодого россиянина, организационно-педагогическим пространством формирования его гражданского самосознания.

Современный музей образовательного учреждения (школьный музей) является уникальной точкой преломления культуры и образования. Перспективы его развития обусловлены развитием краеведения и туристско-краеведческой деятельности учащихся. Усиление краеведческой составляющей образования (особенно если оно осуществляется на базе школьного музея) – позитивная тенденция нашего времени и лучшая основа для патриотического, гражданского, нравственно-эстетического воспитания подрастающего поколения. Музей в школе может стать пространством и временем добровольного выбора ребенком видов досуговой деятельности, средством творческой самореализации, личностно ориентированным воспитанием и образованием. Музейная педагогика обладает серьезным социально-педагогическим потенциалом целенаправленного воздействия на личность ребенка путем включения его в образовательную, культурно-досуговую, рекреативно-оздоровительную, игровую, учебно-исследовательскую и иные виды деятельности, может стать маленьким исследовательским центром по сохранению, возрождению и развитию локальных культурно-исторических традиций, участвовать в диалоге поколений и культур. Немаловажно отметить и то, что, выполняя все эти задачи, школьный музей активно участвует в формировании единого музейного фонда страны, становится фактором формирования досуговых интересов ребенка, учреждением дополнительного образования в сфере свободного времени. В полной мере данная проблема относится к городским школам, но еще в большей степени – к сельским образовательным учреждениям.

Проблема экономического разрушения села сегодня сопряжена с вопросами духовности селян, выживания сельской школы, воспитания сельских учеников. Именно поэтому в настоящее время необходимо поднимать вопросы сохранения сельской школы и актуализации музейной педагогики в сельском типе поселения. Не случайно музейная педагогика села нашла свое отражение в деятельности отечественных педагогов начала XX века. Среди них видное место занимает В.П. Вахтеров [6].

В 1909 г. В.П. Вахтеров вместе с женой приехал в Новолокскую школу Калужского уезда Калужской губернии и создал там библиотеку, мастерскую, детский сад. Весь созданный педагогический комплекс Вахтеров дополнил педагогическим музеем. Именно педагогическому музею отводил он особое место в своей профессионально-педагогической деятельности, обосновывал необходимость открытия в каждой школе музея. Целью работы школьного музея педагог считал распространение знания, зарождение самородков-краеведов, воспитание учащихся, проведение на базе музея экспериментов педагогического мастерства, создание справочной службы по вопросам жизни местного края. Можно утверждать, что В.П. Вахтеров стоял у истоков весьма продуктивной социально-педагогической идеи создания школьного музея села.

Это был принципиально новый подход к деятельности школьного музея: музей превращается в научно-просветительский центр для селян, научно-методический центр повышения квалификации учителей, повышение роли музея в образовательном пространстве школы, использование краеведческого материала в содержании образовательно-воспитательной деятельности сельского учителя и другое. Такое направление работы школьного музея актуализировало социальную память о деятельности наших предшественников в развитии образования. Со времен В.П. Вахтерова музейная педагогика превратилась в отрасль, составную часть общей педагогики, изучающую процесс образования, воспитания личности с помощью экспонатов, экспозиций, памятников культуры и искусства.

В начале XXI в. изменилась роль школьного музея в образовательном процессе как дополнительное социально-педагогическое и социокультурное пространство населенного пункта, страны, мира в целом, призванное:

- объединение, сохранение и передача огромного культурно-исторического опыта отечественного и мирового культурного и

образовательного сообщества, активизация и актуализация процессов трансляции и обмена информацией не только между разными поколениями и культурами, но и между системами образования, отдельными социальными группами, профессиональными общественными объединениями и так далее. Это составляет интеграционно-образовательный и культурно-сохранный потенциал музея образовательного учреждения;

- вовлечение участников образовательного процесса в мир историко-материальных и художественных ценностей как механизма стимулирования их социально-педагогической, социокультурной деятельности, превращая музей в открытую педагогическую систему формирования учебно-предметных и досуговых интересов ребенка, личностного и профессионального роста учителей и родителей, административных работников системы образования;
- использование интерактивных форм музейной педагогики в развитии учебно-предметной и досуговой инициативы и самостоятельности школьников, повышение их субъектности в учебной и досуговой деятельности;
- повышение роли школьного музея как научно-методического, научно-исследовательского, социально-педагогического учреждения, влияющего на систему психолого-педагогического самообразования и дополнительного образования учителей, учащихся и их родителей;
- проведение научно-исследовательской работы с детьми в условиях интеграции школьного и дополнительного образования, существенное обогащение через знакомство с историей края, особенностями семейного, гражданского, патриотического, эстетического воспитания участников образовательного процесса;
- использование краеведческого компонента в учебном процессе развитие интереса ребенка к различным учебным дисциплинам;
- применение краеведческого содержания в качестве одного из приоритетных направлений, содержательно обогащающего организацию социокультурного досуга учащихся в семье, школе, социуме;
- использование полученных результатов краеведческой научно-исследовательской работы, активная презентация достижений

школьников и их родителей, педагогов образовательного учреждения повышение социального статуса как школьного, так и дополнительного образования;

- в деятельности образовательного учреждения актуализируется принцип социального партнерства, что повышает интегративный потенциал участников школьного и дополнительного образования, школы и социума, детей и родителей.

Идея В.П. Вахтерова о развитии школьных музеев нашла свое воплощение, в основном, в городских и поселковых населенных пунктах. Объясняется это тем, что именно в городских и поселковых поселениях сконцентрированы основные профессиональные силы в области музееведения, музейной педагогики. Между тем роль школьного музея в жизни, личностном становлении любого ребенка должна занимать заметное место. Это объясняется тем, что уже в раннем возрасте растущего человека начинает активно интересоваться окружающий предметный мир, вырабатывая потребность в развитии двух сфер: «мира вещей» и «мира людей». Знакомство с окружающим миром, его познание осуществляется путем накопления нравственно-эстетических впечатлений от воспринимаемых предметов. Посещение ребенком музея вызывает радость познания и удовольствия от изучения музейной экспозиции, детские впечатления обогащаются восприятием совершенно новых, незнакомых предметов, которых ребенок чаще всего никогда не встречал, да и не мог встретить вне музея. Это, безусловно, расширяет кругозор индивида, его познавательные, нравственно-эстетические потребности, углубляет представления об окружающем мире.

Развитие музейной педагогики в школьных условиях становится мощным резервом личностно ориентированного образования, теоретическую основу которого составили концепции оптимизации учебно-воспитательного процесса Ю.К. Бабанского, проблемного обучения М.И. Махмутова, И.Я. Лернера и других, формирования умственных действий П.Я. Гальперина и Н.Ф. Талызиной, развивающего обучения Л.В. Занкова, Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова. Педагогов и психологов в настоящее время объединяет методологическая позиция: на сегодняшний день оптимальным цивилизованным способом разрешения проблемы духовной деградации общества является воспитание человека, что повышает значимость развития. Очевидной становится корреляция музейной педагогики с аксиологической концепцией личностного воспитания

(И.Б. Котова, А.В. Петровский, Е.Н. Шиянов и других), которая заключается в определении гуманистической направленности образования как социально целостного комплекса взглядов, убеждений, идеалов, где человек выступает высшей ценностью. Для музейной педагогики представляет значительный интерес система ценностей, образующих аксиологический аспект педагогического сознания, связанных с утверждением личностью своей роли в социальной и образовательной сферах, удовлетворяющих потребности в общении и расширяющих его круг, ориентирующих на саморазвитие творческой индивидуальности, позволяющих осуществлять самореализацию учащихся педагогическими средствами.

Как было сказано выше, музейная педагогика представляет собой отрасль педагогики, изучающую процесс образования, воспитания личности с помощью экспонатов, экспозиций, памятников культуры и искусства. Данное обстоятельство позволяет говорить о ее корреляции с культурологической концепцией, обоснованной Е.В. Бондаревской. При этом основные положения концепции становятся основополагающими для вращающейся музейной педагогики в современную общеобразовательную школу:

- объектом и целью образования является человек культуры;
- необходимо формировать культуросообразное содержание образования;
- основным принципом образования в контексте культуры является креативность;
- культурологический подход выступает основным методом проектирования личностно ориентированного образования, в основе которого лежит отношение к педагогу как посреднику между обучающимися и культурой;
- центром процесса образования является свободная творческая личность, способная к самодетерминации в общении и сотрудничестве с другими людьми и культурой.

Изменение роли школьного музея в образовательном процессе как дополнительное социально-педагогическое и социокультурное пространство населенного пункта, страны, мира в целом, позволило:

- объединять, сохранять и передавать огромный культурно-исторический опыт отечественного и мирового культурного и образовательного сообщества, активизировать и актуализировать процессы трансляции и обмена информацией не только между разными поколениями и культурами, но и между системами образования, отдельными социальными группами, профессиональ-

ми общественными объединениями и так далее, интегрировать образовательный и культуросохранительный потенциал музея образовательного учреждения;

- вовлекать участников образовательного процесса в мир историко-материальных и художественных ценностей как механизма стимулирования их социально-педагогической, социально-культурной деятельности, превращения музей в открытую педагогическую систему личностного и профессионального роста учителей и родителей, административных работников системы образования;

- использовать интерактивные формы музейной педагогики в развитии учебно-предметной и досуговой инициативы и самостоятельности школьников, повышении их субъектности в учебной и досуговой деятельности;

- повышать роль школьного музея как научно-методического, научно-исследовательского, социально-педагогического учреждения, влияющего на систему психолого-педагогического самообразования и дополнительного образования учителей, учащихся и их родителей;

- проводить научно-исследовательскую работу учителей, учащихся и их родителей в направлении школьного образования, истории края, семейного, гражданского, патриотического, эстетического воспитания в условиях образовательного учреждения, семьи, социума;

- использовать краеведческое содержание в школьном учебном процессе по различным дисциплинам;

- использовать краеведческий компонент в качестве одного из приоритетных направлений в организации социокультурного досуга учащихся в семье и школе;

- использовать результаты краеведческой научно-исследовательской работы для презентации достижений учащихся и их родителей, педагогов и самого образовательного учреждения в повышении их социального статуса;

- осуществлять деятельность образовательного учреждения, актуализируя принцип социального партнерства, что повышает интегративный потенциал участников образовательного учреждения и социума.

История, как отечественная, так и мировая, всегда вызывала в обществе широкий общественный интерес. В рамках музейной педагогики целесообразно осуществлять подготовку учащихся-экскурсоводов для работы в школьных музеях. Вместе с тем следует отметить, что большинство школьных музеев зачастую развиваются благо-

даря энтузиазму отдельных учителей, отмечается пассивное участие в этом процессе и самих учащихся, не до конца определена роль и место школы юных экскурсоводов в подготовке активных участников развития школьного музейного дела в каждом образовательном учреждении региона.

В дальнейшем развитии музейной педагогики необходимо большее внимание уделять системе исторического образования России. Это позволит будущему специалисту приобрести углубленные знания отечественной истории. Историко-педагогические знания представляют собой один из важнейших компонентов человеческой культуры, и при отсутствии этого компонента образование человека не может считаться полным. Без знания истории, как показывает общественная практика, нет цельной и стройной системы философских, экономических, социально-политических и социально-педагогических взглядов. Изучение истории, истории образования, истории педагогики формирует у участников образовательного процесса историзм мышления как одну из предпосылок активной, целенаправленной деятельности личности.

Формирующееся в России демократическое общество вызывает устойчивую социальную потребность в историческом познании. Именно историческое познание несет функцию социального самосознания общества, его социальную память. Отказ или забвение общества от ее истории, всего того, что составляло смысл и цель деятельности предшествующих поколений, рождает беспочвенность, потерю исторической памяти. Другая социальная функция историко-педагогического познания – потребность в социальном предвидении. Именно историко-педагогические знания способны показать и актуализировать путь самостановления личности и общества.

Кроме этого, значительную роль в развитии музейной педагогики школы отводится историческому факультету гуманитарного вуза, на котором в рамках учебного плана будущие учителя истории получают профессиональную подготовку к работе с архивным материалом. С помощью прослушанного спецкурса студенты-практиканты старших курсов могут принимать активное участие в работе по созданию и развитию школьных музеев. Аналогичный спецкурс может быть также прочитан студентам других учительских, социально-педагогических, психологических факультетов, что обеспечит готовность широкого круга работников образования участвовать в развитии музейной педагогики в образовательном учреждении. Кроме этого, в школьную практику сту-

дентов учительских факультетов целесообразно включить раздел, посвященный работе в школьном музее.

Таким образом, современный музей образовательного учреждения может стать институтом социализации и дополнительного образования и самообразования школьников, их родителей и педагогов. В связи с этим можно спрогнозировать результативность воспитательной работы школы:

- школьный музей может стать центром социально-воспитательной работы с детьми и подростками, научно-поисковой деятельности учителей, учащихся и их родителей, фактором становления их субъектности, формирования творческих, досуговых интересов, нравственно-эстетического, патриотического воспитания обучающихся;

- школьный музей существенно расширяет образовательное и социокультурное пространство участников образовательного процесса, стимулирует освоение языка вещей, постижение их культурного значения и рукотворности; использование принципа дополнительности позволяет педагогам вовлекать учащихся и их родителей в процесс обучения, развития, воспитания с помощью дополнительных знаний об истории и современности края; тесная взаимосвязь музея и школы на всех уровнях образовательного процесса будет способствовать усвоению музейных собраний на качественно новом уровне, расширению кругозора учеников, развитию их умственных, интеллектуальных, творческих способностей;

- социально-педагогическая работа современного учителя с детьми в условиях школьного музея развивается в направлении ее открытости (учет социальных потребностей и ценностных ориентаций школьников и членов их семей, быстрое реагирование на изменение социального заказа при сохранении традиционных и инновационных видов деятельности) и межведомственного, межинституционального характера функционирования; при этом межведомственный характер функционирования школы с учреждениями дополнительного образования в сфере свободного времени предполагает интеграцию разнообразных видов деятельности, координацию воспитательных потенциалов всех социальных институтов свободного времени в рамках территории музея;

- сбор, обработка, систематизация экспонатов музея создают предпосылку для появления классных, школьных, межшкольных, районных, городских, областных временных и постоянных творческих коллективов, которые выступают в качестве субъектов образовательного процесса;

социально-воспитательная деятельность школьного музея объективно создает условия для преодоления внутренней разобщенности образовательных институтов и учреждений культуры, спорта, туризма, социальных инициатив в реализации их общих педагогических усилий;

– школьный музей своим краеведческим содержанием, целенаправленным характером работы педагогизирует взаимодействие учащегося с окружающей социальной средой, формирует ценностные представления об окружающем мире, корректирует стиль ролевого поведения и социализации индивида, вызывает разнообразные переживания, связанные с осознанием себя

в окружающем мире и окружающего мира в себе; пробуждает творческое начало в ребенке, расширяет его представление об обучающем, развивающем, воспитывающем досуге как живом организме, живой форме, которая ориентирована на повседневное существование индивида в жизни общества;

– современный гуманитарный вуз может обеспечить подготовку студентов через факультет дополнительных педагогических профессий к работе в школьном музее, переподготовку учителей-предметников, классных руководителей, педагогов-организаторов, социальных педагогов, психологов к работе в сфере музейной педагогики.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Возрождая традиции просветительства... Научно-просветительская серия «Трибуна Академии наук». Вып. 1. – М.: РБОФ «Знание» им. С.И. Вавилова, 2008. – 48 с.
2. Федоров Н.Ф. Музей, его смысл и назначение //Музейное дело и охрана памятников: Экспресс-информ. – Вып. 3-4. – М., 1992.
3. Белинский В.Г. Полн. собр. соч. – Т. 10. – М., 1956.
4. Ключевский В.О. Письма. Дневники. Афоризмы и мысли об истории. – М., 1986.
5. Гумилев Л.Н. Этногенез и биосфера Земли. – АСТ, Астрель, 2005.
6. Вахтеров В.П. О новой педагогике. – М.: Карапуз, 2008.

#### Summary

### MUSEUM EDUCATIONAL INSTITUTION AS A PEDAGOGICAL FACTOR OF SOCIALIZATION AND FURTHER EDUCATION OF THE CHILD

*N.V. Kartashev*

Moscow State Regional Institute of Humanities

*Abstract.* This article shows the actual role of the museum in modern educational institutions in shaping social values and norms of educational and leisure activities of the child, the role of museum pedagogy integration in the educational, cultural, leisure, recreational and wellness, gaming, educational and research activities, as well as partnerships families and schools.

*Key words:* museum education in school; integration of school and further education of the child; the realization of his need for cognition and creativity.



## КРИТЕРИИ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБУЧЕННОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Кокунова Ю.Ю.

Московский государственный областной гуманитарный институт

*Аннотация.* В статье исследуются уже известные и общепринятые педагогические и психологические критерии обученности и на их основе выделяются новые, отвечающие требованиям новых образовательных стандартов и современного социума. Проводится цепочка соответствий между теоретическими исследованиями разного периода и практическими выводами, сделанными в результате проведенного экспериментального урока с учащимися 2 класса МОУ Гимназия №14 (УМК «Школа России»). В статье представлены различные методы выявления уровня обученности. Они важны для всех участников образовательного процесса, поскольку позволяют проследить динамику развития способностей учащихся, осуществить контроль со стороны учителя, а также самоконтроль со стороны учащегося.

*Ключевые слова:* критерии обученности младших школьников; система повышения степени обученности.

**В** Российской педагогической энциклопедии образование понимается как «процесс педагогически организованной социализации, осуществляемой в интересах личности и общества. В образовании объединяются обучение и воспитание, обеспечивающие культурную преемственность поколений и готовность человека к выполнению социальных и профессиональных ролей. Обучение предполагает усвоение знаний, умений и навыков. Воспитание – усвоение нравственных ценностей и норм общественного поведения [12, с. 62].

Говоря об образовании, важно выделить главную характеристику этого процесса – его качество. В.И. Зверева представляет качество как совокупность свойств, определяющих степень пригодности объекта для использования по назначению [5, с. 10].

Оценка качества производится на основании признаков, так называемых критериев эффективности. Критерий конкретизируется совокупностью характеристик, которые отражают уровень его достижения.

Эффективность понимается как характеристика процесса, а обученность – характеристика результата учебно-познавательной деятельности, степень усвоения учащимися знаний, умений и навыков [13, с. 110-117].

Степень обученности человека – совокупность пяти последовательных показателей (распознавания, запоминания, понимания, элементарных умений и навыков, и переноса), усвоенных в процессе обучения и учения [13, с. 126]. Рассмотрим подробнее каждый из них:

- распознавание – уровень знакомства с данным процессом или явлением;
- запоминание – неосознанное воспроизведение материала;
- понимание – осознанное воспроизведение усвоенной информации;
- элементарные умения и навыки – репродуктивный уровень применения теоретических знаний на практике;
- перенос – творческий уровень реализации усвоенного теоретического материала на практике [13, с. 117].

Проблему критериев эффективности обученности младших школьников педагогическая психология рассматривает с разных сторон: с точки зрения сформированности теоретического знания (В.В. Давыдовым), научного мировоззрения (Н.А. Менчинской), умственных способностей (Н.Ф. Талызиной), а также с точки зрения усвоения учебного материала школьником как субъектом учения (И.С. Якиманской).

В педагогической литературе выделяют педагогические и психологические критерии. Первые из них носят преимущественно количественный характер, не учитывая системную организацию знаний и психологических механизмов овладения ими, а вторые разрабатываются для анализа и оценки процесса. Е.Д. Божович утверждает, что различия в подходах к оценке эффективности обучения заключаются в самой трактовке понятий «результат обучения» и «процесс обучения». Очевидно, что педагогическая и психологическая трактовка данных понятий при существенных различиях тесно связаны между собой и, порою,

## КРИТЕРИИ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБУЧЕННОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

трудно разделимы. Нельзя повысить уровень развития учащегося, не повысив уровень его знаний, умений и навыков. Поэтому остается актуальной проблема разработки психолого-педагогических критериев эффективности обученности.

Однако нельзя забывать об особенностях учебной работы учащегося, которые характеризуются взаимосвязью двух факторов:

а) субъектным опытом учащегося, приобретенным в ходе обучения и вне его;

б) организационными и «технологическими» аспектами учебного процесса со стороны учителя [10, с. 3].

Позиция субъекта обучения (а не объекта педагогических воздействий) лежит в основе умения учиться и проявляется в том, что ребенок не только усваивает содержание учебного материала, но и сам контролирует и корректирует свою познавательную деятельность.

Сегодня общество требует от успешного младшего школьника наличие способностей:

- к самоорганизации;
- самостоятельному мышлению;
- **слушать других, пытаться принимать другую точку зрения, быть готовым изменить свою точку зрения;**
- находить свой подход к решению поставленной задачи, в независимости собственных суждений;
- добывать новые знания: извлекать информацию, представленную в разных формах (текст, таблица, схема, иллюстрация и другое);
- отбирать необходимые для решения учебной задачи источники информации;
- **донести свою позицию до других: оформлять мысли в устной и письменной речи с учётом своих учебных и жизненных речевых ситуаций;**
- нести ответственность за свои поступки на основе представлений о нравственных нормах общения.

Следует отметить, что результат учебных достижений должен переплетаться с прошлыми достижениями личности, свидетельствовать о ее самосовершенствовании в учебной деятельности. Стремление личности к учебным достижениям сопровождается оценочным процессом.

В практике преподавания нами было отмечено, что распространенная на сегодняшний день балльная система оценки не дает точного представления о степени достижения результата обучения конкретным учеником. Школьная отметка является слишком обобщенной оценкой, чтобы

точно измерить поведение учащихся и стимулировать их учебную деятельность. По-видимому, более правильно использовать дифференцированную систему оценки, в которой были бы оценки за старание (усилие, прилежание и тому подобные) и оценки за качество результата» [8, с. 139-140].

Очень важно оценивать успешность обучения с точки зрения психологических критериев таких, как

- социальная адаптированность – ему хорошо в школе, среди сверстников и учителей;
- положительная динамика развития, хорошее физическое и психическое здоровье;
- положительная мотивация к обучению, положительное отношение к школе, сохранение познавательного интереса – ученика, который не любит школу и не хочет учиться, нельзя назвать успешным;
- адекватно-позитивная самооценка – ребенок сам должен чувствовать себя успешным;
- чувство благополучия в семье – тревожный, задерганный отличник не может быть назван успешным учеником.

На основе данных критериев и понятий было проведено исследование во 2 классе МОУ Гимназии №14 г. Орехово-Зуево. (2012–2013 гг.) Традиционная система обучения, УМК «Школа России».

Была подготовлена программа эксперимента, разработан конспект урока, соответствующий всем требованиям этой программы. На уроке русского языка по изучению новой темы был реализован данный эксперимент. Присутствовало 18 человек.

В основе трактовки полученных результатов лежит десятибалльная шкала В.П. Симонова [13, с. 128]. Результаты эксперимента приведены в таблице.

Опыт показывает, что у каждого ученика есть дополнительные знания, полученные из разных источников, причем объем этих знаний у учащихся различный. Более того, у одного и того же ученика могут различаться объемы конкретных знаний по разным темам курса. Выделение критериев усвоения знаний по их объему с учетом разнообразия источников очень трудоемко и не всегда возможно, но, несомненно, интересно.

Наблюдения на уроках и беседы с учащимися показывают, что многие из них не осознают специфику изучения материала и не умеют работать с терминологией и тезисами. Логика учебного пред-

Таблица

10-балльная шкала	Количество учащихся, %	Основные показатели степени обученности учащихся	Уровень обученности, в %	
1 балла. Очень слабо	1	Присутствовал на уроке, слушал, смотрел, переписывал с доски записи. Самостоятельная деятельность отсутствует	5,5%	Различение распознавание (уровень знакомства)
2 балла. Слабо	2	Отличает процессы, объекты от аналогов, только после комментариев товарищей	11%	
3 балла. Посредственно	4	Запомнил большую часть правила, определения, но не может ничего объяснить	22%	Запоминание (неосознанное воспроизведение)
4 балла. Удовлетворительно	2	Показывает полное воспроизведение изученных правил, но затрудняется их применить	11%	
5 баллов. Недостаточно хорошо	3	Объясняет отдельные положения усвоенной теории, пытается анализировать	17%	Понимание (осознанное воспроизведение)
6 баллов. Хорошо	3	Отвечает на большинство вопросов по теории, показывая осознанность и их степень усвоения, старается выполнить задания самостоятельно	17%	
7 баллов. Очень хорошо	1	Четко и логично излагает теоретический материал, свободно владеет терминологией, самостоятелен в выполнении упражнений	5,5%	Элементарные умения и навыки (репродуктивный уровень)
8 баллов. Отлично	2	Показывает полное понимание сути изученной теории и легко применяет ее на практике. Самостоятельно находит и исправляет ошибки.	11%	

мета, требования методики и опыт каждого ученика создают предпосылки ориентации ученика в учебном процессе.

Результаты эксперимента показали, что важно избегать стереотипов на обучение, в требованиях и ожиданиях учителя типичных учебных заданий, требованиях и ожиданиях учителя, эталонов правильных ответов и так далее.

Особенности личностного развития учащихся проявляются и в уровне воспитанности. Воспитанность учащихся является качественным критерием личностного развития. Воспитанность, на наш, взгляд, есть согласованность между знанием, убеждением и поведением.

Уровни обучаемости и воспитанности взаимосвязаны между собой, взаимно дополняют друг друга. Одобрение со стороны учителя и сверстников, а также широкий круг интересов и активность личности, являются необходимыми компонентами высокого уровня обучаемости в виде ее мотивационной основы. А в процессе взаимосвязи влияют на качество обученности. Без мотивации, даже при высокой обучаемости, ученик может показать низкие результаты обученности [14, с. 17].

Уровень обученности учащихся выявляется при помощи различных видов контроля (тестирование, самостоятельные работы, проверочные работы, контрольные работы, физические диктанты, устные ответы и так далее).

Традиционный педагогический метод измерения результативности обучения – выявление количества ошибок в контрольных работах ученика, вызванных несформированностью приемов работы с учебным материалом, отсутствием самостоятельно найденных ребенком способов решения тех или иных задач, дефицитом метазнаний, недостатком самоконтроля и самокоррекции.

Учитель Н.В. Соболев предлагает в конце урока или на последнем уроке изучения темы выдавать контрольное задание на самостоятельное выполнение. Учитель замеряет время выполнения задания каждым учеником. В процессе проверки подсчитывается количество правильно выполненных операций как в целом, так и по вновь изученному материалу.

Для оценки результативности вводится коэффициент, определяемый по формуле:

$$K_p = a/A,$$

## КРИТЕРИИ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБУЧЕННОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

где  $a$  – точность обучения, определяемая количеством правильно выполненных операций контрольного задания;

$A$  – общее число операций в задании. Коэффициент результативности является индивидуальным показателем усвоения, в идеале он должен быть равен единице.

Обучение тем эффективнее, чем больше правильных операций выполнено за меньшее время, то есть чем больше величина  $Q$ .

Но на разных уроках выполняются задания разной сложности. Поэтому сравнение эффективности уроков между собой невозможно.

Предложенный подход к оценке уровня обученности, на наш взгляд, является не совсем полным, поскольку охватывает только одну составляющую успешности обучения – успеваемость. Но главным достоинством этого подхода является то, что ученик может сравнивать свои результаты в течение всего учебного года.

При поиске новых методов повышения степени обученности школьников важно помнить, что их эффективность напрямую зависит от налаженной систематичной работы учителя, добросовестного отношения учащихся к учебному процессу и психологического климата в школьной среде.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Амонашвили Ш.А. Воспитательная и образовательная функция оценки учения школьников [Текст] – М.: Педагогика, 1984.-297 с.
2. Божович, Л.И. Мотивы учения у детей младшего школьного возраста //Очерки психологии детей (младший школьный возраст)/ под ред. А.Н.Леонтьева и Л.И. Божович. – М., 1950. – С. 162-183.
3. Гафурова, Н.В. Моделирование педагогического процесса интеллектуально-личностного развития учащихся: [Текст]: Дисс. д-ра пед.наук /Н.В. Гафурова. – Красноярск, 2005.-40 с.
4. Елькина О.Ю. Мониторинг учебных достижений младших школьников как средство повышения качества начального образования: учебное пособие/ О.Ю. Елькина, Н.Л. Сабурова. – М.: ФЛИНТА, 2012 – 162 с.
5. Загвязинский, В.И. Теория обучения: современная интерпретация: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений [Текст] / В.И. Загвязинский. – М.: ИЦ Академия, 2001 – 122 с.
6. Зверева, В.И. Образовательная программа школы: структура, содержание, технология разработки [Текст] / В.И. Зверева. – М.: ОЦ Педагогический поиск, 1998. – 170 с.
7. Кальней, В.А. Мониторинг качества образования[Текст] / В.А. Кальней, С.Е. Шишов. – М.-Вологда: ВИПК и ППК, 1998. – 203 с.
8. Маркова, А.К., Матис, Т.А., Орлов, А.Б. Формирование мотивации учения. –М., 1990.
9. Модернизация образования: проблемы повышения качества : сборник научных статей. – Уфа: Изд-во БИРО, 2008.
10. Нетрадиционные способы оценки качества знаний школьников. Психолого-педагогический аспект : сб. науч.тр. / под ред. Е.Д. Божович. – М.: Новая школа, 1995.
11. Новое время – новая дидактика: Педагогические идеи Л.В. Занкова и школьная практика. – М., Самара: Корпорация «Федоров», 2001.
12. Российская педагогическая энциклопедия [Текст]: в 2 т. / под ред. В.В. Давыдова. – М.: РЭ. – Т. 1. – 1993. – 608 с. – Т. 2. – 1999. – 672 с.
13. Симонов, В.П. Педагогическая диагностика в школе и ВУЗе. Учебное пособие // Серия: Педагогический менеджмент. НОУ-ХАУ в образовании. – М., 2008.
14. Технологии современной дидактики в процессе управления методической работой в школе / под ред. д.п.н., проф. Л.П. Ильенко. – М.: АРКТИ, 2006. – С. 17.

**Summary**

**PERFORMANCE CRITERIA TRAINING  
OF YOUNGER SCHOOLBOYS ABSTRACT**

*Y.Y. Kokunova*

Moscow State Regional Institute of Humanities

*Abstract.* In the article already known and accepted pedagogical and psychological criteria of training, and, based on the new stand to meet the requirements of new educational standards and modern society. Held chain of correspondence between the theoretical studies of different periods and practical findings of the experimental result of the lesson with the students of class 2 Gymnasium № 14 (CMD "Russian School", a traditional program). This article also presents a variety of methods to identify the level of training. They are important for all participants in the educational process as possible to follow the dynamics of the development of students' abilities, and take control from the teacher, and self-control on the part of the learner.

*Key words:* criteria for training; junior high school students; system of increasing the degree of training.

## САМОСОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ В СТРУКТУРЕ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА

Кутякова Н.К., Ферцер В.Ю.

Московский государственный областной гуманитарный институт

*Аннотация.* В статье рассматриваются психолого-педагогические основы самосовершенствования личности педагога в процессе высшего профессионального обучения.

*Ключевые слова:* самосовершенствование; саморазвитие; самоорганизация; самоопределение; самоактуализация; саморефлексия; социальная зрелость личности.

На современном этапе развития общества образование ставит задачу эффективного формирования личности и использование ее личных усилий и резервов. Сегодня отечественная педагогика и психология убедительно заявляют о необходимости обеспечить человеку гибкость, способность к быстрой адаптации в новых реалиях жизни. Самосовершенствование личности рассматривается как специфический вид профессиональной деятельности специалистов, как неотъемлемый компонент их подготовки и переподготовки. Новые требования социализации и профессионализации личности, формирование специалиста, конкурентоспособного на рынке труда, диктуют настоятельную потребность в изменении взгляда на проблему непрерывного образования [1].

Стратегия проектирования и моделирования инновационного подхода в профессиональном обучении должна быть направлена на развитие потенциала самоорганизации, самосовершенствования обучаемого, превращение его в инициативного партнера. Практика и психолого-педагогические исследования (Е.Н. Богданов, А.А. Бодалев, А.М. Герасимов, И.П. Логинов, Н.В. Кузьмина, А.М. Новиков, Л.С. Подымова, В.А. Слостенин и другие) свидетельствуют, что профессиональное самосовершенствование является результатом осознанного взаимодействия человека с конкретной социальной средой. Отечественная педагогика и психология утверждают, что самосовершенствование – явление личностно-социальное. В ходе взаимодействия с окружающей средой человек реализует потребности выработать у себя такие качества, которые обеспечивают успех в профессиональной деятельности и в жизни вообще. При этом влияние социальных условий (в том числе конкретных социальных факторов профессионального обучения в вузе) на личное самосовершенствование в значитель-

ной мере опосредуется самой личностью, системой личных требований человека к самому себе. Самосовершенствование личности как осознанный, целенаправленный процесс базируется на таких принципах, как

- целостность (понимание системы рефлексивной самоорганизации);
- индивидуальность (сохранение индивидуального творчества);
- самостоятельность (обеспечение ее в действиях и поступках);
- рефлексивность (развитие процесса размышления, осознания деятельности вообще и своей психологической деятельности в частности);
- системность (соблюдение соответствия целей, содержания, форм, методов и результатов обучения);
- развитие (появление новых образовательных потребностей и способностей);
- элективность (предоставление определенной свободы выбора форм обучения);
- конгруэнтность (единство типа впечатлений – информационные воздействия не должны разрушать самоорганизацию внутреннего мира человека) [3; 6].

Основными параметрами личностного развития студента в процессе профессионального обучения являются рефлексивная самоорганизация и проблематизация деятельности.

Рефлексивная самоорганизация субъекта выступает в трех основных аспекта: самоопределение, самопознание, самоактуализация [2].

Самоопределение включает в себя мировоззрение, миропонимание.

Самопознание – это самонаблюдение и самооценка.

Самоактуализация может быть адаптивной и активной.

Самовоспитание является активной, целенаправленной деятельностью человека по систематическому формированию и развитию у себя положительных и устранению отрицательных качеств личности.

В основном содержанием самообразования являются обновление и совершенствование имеющихся у студента знаний, умений и навыков для того, чтобы достичь желаемого уровня профессиональной компетентности.

Если источник профессионального самосовершенствования находится в социальном окружении, то движущие силы этого процесса находятся внутри личности в виде мотивов профессионального самосовершенствования. Следовательно, чтобы управлять процессом самосовершенствования личности, необходимо решать задачи создания соответствующих условий для формирования у человека соответствующих потребностей и мотивов. Самосовершенствование осуществляется, как правило, в двух взаимосвязанных формах – самовоспитание и самообразование, взаимно дополняющих друг друга, оказывающих взаимное влияние на особенности работы личности над собой. При этом содержательная сторона процесса самосовершенствования зависит прежде всего от индивидуальных особенностей конкретной личности, а также от уровня руководства этим процессом. Самосовершенствование при всей многовариантности осуществляется в содержательном плане чаще всего по таким направлениям, как

- развитие мировоззренческой определенности, нравственности, расширение своего кругозора;
- совершенствование получаемых профессиональных качеств;
- формирование общей, правовой и педагогической культуры;
- формирование физических и эстетических качеств;
- овладение методикой внедрения педагогических технологий в жизнь;
- формирование навыков умственного труда и умственной культуры;
- формирование навыков самостоятельной работы над собой, способности к постоянному самосовершенствованию и выработке мотивации личностного развития [5].

Эффективность деятельности по самосовершенствованию зависит от степени овладения этими направлениями в учебном заведении.

В процессе профессионального обучения основой содержательного компонента являются

гносеологические, аксиологические, нормативные и технологические аспекты.

Основная цель гносеологического направления предусматривает развитие креативности личности, (то есть способности, отражающей свойство индивида создать новые понятия и формировать новые навыки). Среди креативных способностей особую роль играют гибкость ума, оригинальность идей, любознательность, иррелевантность, фантастичность и другие [6]. К основным аспектам инновационной рефлексивной культуры будущего педагога можно отнести методологические знания, психолингвистические способности, чувственный (сенсорный) опыт, интенциональное воображение. Это является, в свою очередь, необходимой предпосылкой к объективному познанию и преобразованию педагогической деятельности. Психолингвистические способности отражают умение педагога реализовать монологическое, диалогическое, полилогическое общение, то есть основными являются речевые акты человека, через которые отражается самоидентификация, индивидуальность, мера речеобразности его поведения. Чувственный опыт проявляется в управлении ответными реакциями на внешние стимулы. Интенциональное воображение (свобода духовных мотивов, побуждающих и сопровождающих процесс самоорганизации) проявляется как нравственное предпочтение поведения, намерение в выполнении действий, регуляторы деятельности и субъектных отношений.

Аксиологический подход направлен на развитие у студентов моральной саморефлексии. Это предполагает размышление над собственной нравственной деятельностью, познание нравственной сущности. Непременным условием объективности самопознания выступает адекватная самооценка, обеспечивающая критическое отношение студента к своим достижениям и недостаткам. На основе саморефлексии и самооценки у человека вырабатывается решение заниматься самосовершенствованием. Данный процесс сопровождается внутренним переживанием позитивных и негативных сторон своей личности. По существу, создается модель будущей работы над собой.

Нормативный компонент процесса формирования личности связан с пониманием и осознанием того, что жить нужно по социально-установленным нормам, но иметь к ним определенное субъективное отношение. Для осмысления правил поведения и поступков требуются серьезные размышления и выработка конкретных решений. Эффективность самосовершенствования лич-

ности значительно возрастает, если приложить максимум усилий на этапе самоконтроля и коррекции. Сущность деятельности заключается в том, что личность анализирует свои поступки с точки зрения законов общества, контролирует работу над своим поведением, постоянно держит ее в поле своего сознания (рефлексия) и на этой основе своевременно предотвращает возможные отклонения от заданной программы самосовершенствования. Цель руководства самосовершенствованием состоит в актуализации у студентов мотивов к реализации норм и правил жизнедеятельности с помощью конкретных ситуаций учебной и внеучебной, практической деятельности. Систематичность и регулярность действий в конкретных правовых ситуациях способствует саморазвитию личности как будущего педагога.

Профессионализм будущего специалиста предполагает наличие компетентности, владение алгоритмами и способами внедрения в практику многообразных технологических параметров. В технологии воспитания и обучения подрастающего поколения педагог должен видеть философскую основу, ведущую концепцию усвоения содержания, преобладающий метод обучения с той или иной категорией обучаемых. При решении воспитательных и образовательных задач педагог, как правило, ориентируется на технологическую последовательность. Цель технологического подхода – сформировать предварительную потенциальную готовность специалиста к использованию образовательных и воспитательных технологий с учетом современных требований к учебному процессу, готовность к положительному восприятию профессиональной деятельности, стремление, интерес и желание проявить себя в ней. Важно на практике апробировать приемы и методы непосредственного воздействия. Актуализация потребностей профессионального самосовершенствования связана с развитием мотивации, с воздействием именно на группу этих мотивов для получения результата. При наличии затруднений появляется необходимость преодолеть его, возникает необходимость в рефлексии, возрастает потенциал к самоорганизованной деятельности – профессиональному самосовершенствованию. Профессиональное самосовершенствование несовместимо с привычкой получать результат в готовом виде. Данное положение предполагает то, что студент имеет право на свободный выбор технологии и возможность рационализации своей деятельности. Для оптимизации самосовершенствования важно сравнивать полученный эффект с целенаправленным моделированием,

обеспечивающих реализацию процессов самоопределения.

Система образования в стране до сих пор находится в полосе реформ. Многие проблемы остаются нерешенными, что не может не беспокоить общественность. Избыток массовой информации создает у молодежи иллюзию образованности, а практическое столкновение с жизнью с особой остротой обнаруживает слабость знания и зыбкость ценностной ориентации, неподготовленность к жизни. Будучи интеллектуально развитыми, молодые люди плохо ориентируются в реальных социальных ценностях. Бездуховность, низкая нравственность, грубость, преступность и другие пороки разрушают человека, общество и государство. В этой связи роль образовательного пространства, формирующего самосовершенствование личности, неизмеримо возрастает. Зрелость – вершина развития организма, биологического, социального, духовного. Человека характеризует прежде всего личностная и социальная зрелость. В психолого-педагогических исследованиях выделяются разные критерии зрелости. Среди них особо подчеркиваются критерии: душевная зрелость, солидарность, здравомыслие, терпение, великодушие [4]. Необходимо умение зрело суммировать мотивы, которые определяют человеческую сущность, реальную концепцию своего «Я». Социальная зрелость базируется на зрелости личностной и в определенной мере зависит от созданных условий самосовершенствования личности в образовательной организации. К сожалению, уровень личностной и социальной зрелости выпускников вузов не всегда соответствует требованиям, предъявляемым обществом, что не дает им возможности эффективно решать задачи, связанные с профессиональной деятельностью. Низкий уровень личностной зрелости характеризуется неуверенностью в себе, эмоциональной напряженностью, отсутствием готовности брать на себя ответственность за решение той или иной педагогической задачи и, в конечном итоге, пассивной жизненной позицией.

На наш взгляд, многие ошибки в воспитании молодежи определяются стремлением решать частные вопросы (методической подготовки, моральной стойкости, умения соблюдать законы и тому подобное), не формируя главного – самосовершенствования личности. Самообъективация и самокритика предполагают умения размышлять над непростыми проблемами современной жизни и действовать в ней, ориентируясь на способность смотреть на себя со стороны. Одним из главных способов достижения самообъективации являет-



ся выработка четкой философии жизни, которая обеспечит успех в профессиональной деятельности. Понимание жизни как процесса развития – это качество личности, стремящейся к совершенству, предела которому нет. В перспективе при реализации концептуальных основ отечественной педагогики и психологии наше общество должно получить устойчивую систему образования, учитывающую особенности формирования личности как самосознательного субъекта педагогического процесса. Современное образовательное пространство сориентировано на создание морально-психологического климата участников педагогического процесса, организацию деятельности

на креативно-паритетной основе, построение субъект-субъектных отношений и тому подобное. Жизненно важными считаются навыки самоконтроля, изменения себя и окружающей ситуации. В условиях высшего профессионального образования формирование самосовершенства личности – это основа поддержания постоянства внутренней и внешней среды на всех уровнях сложности.

Таким образом, необходимость актуализации личностного потенциала и его совершенствование в рамках психолого-педагогической компетентности детерминирована характером и спецификой профессиональной деятельности будущего педагога.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». – М.: Проспект, 2013. – 160 с.
2. Колявко Г.Е. Философское сознание как рефлексия / Г.Е.Колявко // Вестник Московского университета. – Сер. 7. Философия, 1992. - № 3. – С. 21-28.
3. Новиков А.М. Принципы построения системы непрерывного профессионального образования / А.М.Новиков // Педагогика, 1998. - № 3. – С. 11-17.
4. Новиков А.М. Российское образование в новой эпохе /Парадоксы наследия, векторы развития / А.М.Новиков. – М.: Эгвес, 2000. – 272 с.
5. Психология и педагогика : учеб. пособие / под ред. В.И.Жукова, Л.Г.Лаптева, А.И.Подольский, В.А.Сластенина. – М.: Изд-во Института Психотерапии, 2004. – 585 с.
6. Сластенин В.А. Педагогика: инновационная деятельность /В.А.Сластенин, Л.С.Подымова. – М.: Магистр, 1997. – С. 49-108.

#### Summary

### IMPROVEMENT IN THE STRUCTURE OF THE PROCESS OF FORMATION OF THE PERSONALITY OF THE FUTURE TEACHER

*N.K. Kutyakova, V.Y. Fertser*

Moscow State Regional Institute of Humanities

*Abstract.* This article deals with psychological and pedagogical foundations of learning of a teacher in the higher professional education.

*Key words:* self improvement; self development; self-organization; self-determination; self-actualization; self-reflection and social maturity of personality.

## МОДЕЛЬ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ГУМАНИТАРНОГО ПРОФИЛЯ К ПРОЕКТИРОВАНИЮ ВОСПИТАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ШКОЛЬНИКОВ ВО ВНЕКЛАСНОЙ РАБОТЕ

Минаева Н.А.

Московский государственный областной гуманитарный институт

*Аннотация.* В статье представлена модель подготовки будущего учителя к воспитанию экологической культуры школьников с учётом требований подготовки специалистов в условиях модернизации современного образования.

*Ключевые слова:* модернизация образования; будущий учитель; профессиональные компетенции; экологическая культура; экологическое воспитание.

Современные экологические проблемы ставят перед образованием одну из основных задач – это воспитание у молодого поколения не только бережного и ответственного отношения к природе, но и способного решать вопросы рационального природопользования, защиты природных богатств.

Несмотря на то, что на протяжении последних десятилетий проблемам экологического образования и воспитания исследователями уделяется немало внимания, очевидно, что эффективность развития экологической культуры подрастающего поколения и качество подготовки педагогических кадров к организации процесса экологического образования и воспитания не вполне соответствуют требованиям времени. Сегодня необходимо обеспечить качественно новый уровень готовности педагогов к воспитанию у школьников экологической культуры, связанный прежде всего с их умениями самостоятельно проектировать этот процесс [1, с. 118].

Как подчёркивает О.В. Бубела, при подготовке студентов важно учитывать, что в настоящее время целью экологического образования становится не столько формирование знаний и умений, сколько развитие экологического сознания, мышления, культуры [2, с. 31].

В результате проведенного обзорно-аналитического исследования нами была создана теоретическая модель профессиональной подготовки будущего учителя гуманитарного профиля к проектированию воспитания экологической культуры школьников во внеклассной работе.

В созданной модели нашли свое отражение – во-первых, структурно-содержательные характеристики профессиональной подготовлен-

ности студента (будущего учителя) к работе по экологическому воспитанию школьников, уровни подготовленности будущего педагога, критерии профессиональной подготовки, технологии, предметный и практический компоненты профессиональной подготовки.

Модель подготовки будущего учителя гуманитарного профиля к проектированию воспитания экологической культуры школьников во внеклассной работе включает в себя четыре взаимосвязанных блока. Первым выделяется целевой блок, раскрывающий цели и задачи профессиональной подготовки будущего учителя к работе по проектированию воспитания экологической культуры школьников.

**Цель:** подготовка будущего учителя к проектированию воспитания экологической культуры школьников во внеклассной работе. Она включает в себя:

1. Потребность современной школы в высококвалифицированных специалистах в вопросах экологического воспитания школьников.
2. Потребность в подготовке будущих учителей гуманитарного профиля к воспитанию экологической культуры школьников.

Исходя из поставленной цели, были сформированы **задачи:**

- I. Формирование эколого-профессиональной компетенции будущего учителя гуманитарного профиля, включающей в себя:
  - формирование экологической культуры будущих учителей гуманитарного профиля;
  - формирование готовности к эколого-ориентированной деятельности.
- II. Формирование состава деятельностно-

го компонента социально-экологической компетентности будущего учителя [3, с. 165-166]. В состав деятельностного компонента социально-экологической компетентности, разработанного Е.Г. Шароновой входят:

1. Социально-экологическая компетенция (овладение системой норм и правил поведения в окружающей природной и социальной среде, практического опыта социально-экологической деятельности).

2. Специальная компетенция – наличие умений и навыков организации и проведения социально-экологического воспитания школьников.

III. Подготовка к эколого-педагогической деятельности:

1. Технологии обучения: информационные, модульное обучение, учебное проектирование, игровое обучение.
2. Педагогическое мастерство.
3. Взаимосвязь с социальными институтами общества: семьёй, школой, общественными объединениями, группой сверстников по экологическому воспитанию школьников.
4. Формирование способов природоохранной деятельности и экологически сообразного поведения в социоприродной среде.

Исходя из поставленных в модели задач, у студентов формируются определённые группы умений.

В группу социально-экологических компетенций входят следующие умения:

1. Наличие экологически оправданного поведения: ответственность за результаты своей социально-экологической деятельности.
2. Исследовательские и поисковые умения.
3. Умение определять и классифицировать природные условия и ресурсы.
4. Умение изучать, использовать, охранять, воспроизводить природные условия и ресурсы на глобальном, региональном и локальном уровнях.
5. Стремление и готовность к постоянному социально-экологическому самообразованию.
6. Использование рациональных приёмов самостоятельной работы по добыванию знаний по социально-экологическому направлению.
7. Наличие прогностических умений.
8. Участие в социально-экологических проектах, движениях.

9. Умение вести природоохранную деятельность.

10. Наличие навыков природоохранной деятельности.

Группа специальных компетенций выделяет следующие умения и навыки:

1. Проектировочно-прогностические: умение планировать процесс экологического воспитания школьников, умение отбирать наиболее эффективные методы и формы экологического воспитания, планировать и осуществлять самообразование по экологическому воспитанию школьников, использовать разнообразные источники информации экологического содержания в своей работе, моделировать педагогическое взаимодействие в ходе экологического воспитания школьников.
2. Организационные: умение организовать коллективную творческую деятельность учащихся экологического направления (акцию, проект и так далее), организовать и провести экскурсии, походы с целью изучения экологических проблем.
3. Коммуникативные: умение провести педагогическую беседу, дискуссию по экологической тематике, выступить с докладом, лекцией перед школьниками по экологической тематике, проводить природоохранную пропаганду совместно со школьниками.
4. Гностические: умение провести диагностику экологической воспитанности школьников, применить методы педагогического исследования в процессе экологического воспитания школьников (анкетирование, тестирование, интервью, педагогический эксперимент, наблюдение).

**Критерии подготовки:** знаниевый, мотивационно-ценностный, технолого-инструментальный.

**Уровни подготовки:** высокий, средний, достаточный, низкий.

**Знаниевый критерий** подготовки (**высокий**) заключается в том, что студент обладает научными знаниями о состоянии окружающей среды, современной экологической обстановке и вредных факторах на планете и по своему месту проживания, совокупностью знаний об экологическом воспитании ребёнка и понимает его социальную значимость, в полной мере понимает, что функции экологического воспитания выполняют все учебные предметы школьного образования

и внеучебной деятельности, согласен с тем, что классный руководитель должен непосредственно контактировать с городскими и районными молодёжными экологическими службами, кружками, объединениями, знает о формах, методах и средствах экологического воспитания школьника и основной роли в экологическом воспитании школьника учителя и классного руководителя.

**Знаниевый критерий (средний).** Студент имеет общее представление о состоянии окружающей среды и воздействии на неё вредоносных факторов (только глобальные сведения), обладает знаниями об экологическом воспитании ребёнка, понимает, что функции экологического воспитания выполняют все предметы школьного цикла, согласен с тем, что классный руководитель может контактировать с экологическими кружками и объединениями в своей школе, знает о формах и методах экологического воспитания школьника, согласен с тем, что основная роль в экологическом воспитании школьника принадлежит классному руководителю.

**Знаниевый критерий (достаточный).** Студент знает об ухудшении состояния окружающей среды из средств массовой информации, обращает внимание на то, какие изменения происходят в природе, обладает лишь теоретическими знаниями об экологическом воспитании ребёнка, согласен, что функции экологического воспитания выполняют все школьные предметы. Участвует в экологических акциях, организован-

ных учебным учреждением, понимая, что это необходимый шаг.

**Знаниевый критерий (низкий).** Студент что-то слышал об ухудшении состояния окружающей среды в общих чертах из средств массовой информации, обладает лишь теоретическими знаниями об экологическом воспитании ребёнка, считает, что функции экологического воспитания выполняют лишь предметы естественно-научного цикла.

Следующий составной компонент модели – это **организационно-педагогические условия:**

1. Предметный компонент: спецкурс «Подготовка будущего учителя к воспитанию экологической культуры школьников».
2. Практический компонент: Педагогическая практика в детском оздоровительном лагере в качестве воспитателя, педагогическая практика в школе в качестве помощника классного руководителя.

**Результат:** готовность будущего учителя гуманитарного профиля к воспитанию экологической культуры школьников.

Разработанная нами модель позволит усовершенствовать подготовку будущего учителя к воспитанию экологической культуры школьников. В результате вузовской подготовки школа получит педагогически грамотного специалиста, успешно и эффективно выполняющего свои функции, владеющего современными технологиями воспитания.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Минаева, Н.А. Готовность будущего учителя к проектированию процесса воспитания экологической культуры школьников / Сборник научных статей «Социально-экологическое образование учащейся молодёжи: проблемы и перспективы». – Вып. 3. – Белгород. – 2013.
2. Бубела, О.В. Проектирование гуманитарной эколого-образовательной среды подготовки будущего учителя / О.В. Бубела // Вестник МГГУ им. Шолохова. Серия «Социально-экологические технологии», 2011. - № 1.
3. Шаронова Е.Г. // Вестник Международной Академии Наук (Русская секция), 2012. Специальный выпуск : материалы Международной конференции.

**Summary**

**MODEL OF PREPARATION OF FUTURE TEACHER OF THE  
HUMANITARIAN PROFILE TOPROYEKTIROVNY OF EDUCATION  
OF ECOLOGICAL CULTURE OF SCHOOL CHILDREN  
IN OUT-OF-CLASS WORK**

*N.A. Minaeva*

Moscow State Regional Institute of Humanities

*Abstract.* The model of preparation of future teacher is presented in article to education of ecological culture of school students taking into account requirements of training of specialists in the conditions of modernization of modern education.

*Key words:* modernization of education; future teacher; professional competences; ecological culture; ecological education.

## ПРИРОДА КАК СРЕДСТВО НРАВСТВЕННОГО И УМСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ ЧЕЛОВЕКА

Носкова Н.В.

Московский государственный областной гуманитарный институт

**Аннотация.** Неотъемлемой и важнейшей частью национальной культуры, отражающей историю народа, его духовные искания, является воспитание любви и милосердия ко всему живому. В этой связи особую актуальность приобретает вопрос формирования личности подрастающего поколения на основе взаимодействия с миром природы.

**Ключевые слова:** природосообразное воспитание; природная среда; любовь к живому; нравственность.

В связи с углублением экологического кризиса в нашей стране и на планете в целом все более осознается не только значение экологического просвещения, но и необходимости нравственного и умственного совершенствования человеческой личности через воспитание любви и милосердия ко всему живому. «Гармония мира невозможна без внутренней гармонии самого человека. Все окружающее нас несовершенство бытия – только отражение бездуховности человека, дисгармонии его отношений с природой и друг с другом» [6, с. 81].

Вопрос о природе, нравственности, природосообразного воспитания имеет свою многовековую историю. На воспитательное значение природы указывали многие крупнейшие педагоги и мыслители: Я.А. Коменский, Ж.-Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци, А. Дистервег, К.Д. Ушинский, С.А. Рачинский, П.Ф. Каптерев и другие.

Гуманное, бережное отношение к природе и ее сохранение является одним из компонентов нравственного учения Л.Н. Толстого. Л.Н. Толстой – великий знаток природы, окружающего мира – широко использовал ее возможности для нравственного, эстетического и патриотического воспитания детей, будущих граждан своего Отечества.

Как указывал М.Я. Блох, «через все творчество великого художника и мыслителя проходит положение о том, что мериллом нравственности (с векторами как вверх, так и вниз – иначе говоря, мериллом нравственности и безнравственности) является не только отношение людей друг к другу, но также их отношение к природе» [1, с. 19].

Сложным и многогранным было понимание природы у Л.Н. Толстого, который не только воспринимал красоту природы, но и размышлял над общими законами природы, пытаясь философски осмыслить бытие. Л.Н. Толстой, по мнению

Т.С. Сотниковой, рассматривал природу в трех аспектах: «...Природа – естественное окружение человека, природа – естественная сущность человека и природа – мироздание...» [3, с. 15].

Важными представляются также взгляды Л.Н. Толстого о том, что основу связи человека с природой составляет трудовая деятельность в природной среде, которую считал естественной и высоконравственной. Непосредственно сам Л.Н. Толстой не только наблюдал за природой, но и проводил широкую практическую деятельность: высаживал лес, выращивал фруктовые деревья, занимался пчеловодством, животноводством, пахал вместе с крестьянами, косил траву, пилил дрова, шил сапоги, клал печи, строил дома. Именно такое занятие, по убеждению Л.Н. Толстого, являлось самым нравственным, здоровым и нужным занятием, находящимся в полной гармонии с природой.

Необходимо добавить, что Л.Н. Толстой высоко ценил и уважал труд простого народа, считал, что физический труд способствует и умственной деятельности. «Телесный труд не только не исключает возможность умственной деятельности, не только улучшает ее достоинство, но и поощряет ее. Труд есть потребность, лишение которой составляет страдание, но никак не добродетель. Возведение труда в достоинство есть такое же уродство, каким было бы возведение питания человека в достоинство и добродетель» [4, с. 288].

Неоценимое значение имеют взгляды Л.Н. Толстого на вопросы землепользования и собственности на землю и, как показывает опыт исторического развития, многие мысли писателя сохраняют большую актуальность и для современного этапа развития мирового сообщества. Земля как естественный, «натуральный» фактор производства является не только необходимым

условием любой экономической деятельности, но также выступает тем «нервным узлом», который особенно влияет на состояние общественных проблем и пути развития современных государств.

Необходимо добавить, что во многих своих произведениях Л.Н. Толстой осуждал государственную политику в сфере земельных отношений и реформирования собственности на землю, а также выражал чувства и мысли русского крестьянства, которые попали после отмены крепостного права под двойной гнет: пережитков крепостничества и новой капиталистической эксплуатации.

Л.Н. Толстой называл частное землевладение великим грехом и жесточайшей несправедливостью и подчеркивал, что владение землей как собственностью, так же, даже более, несправедливо, чем рабство, то есть владение человеком. «Владение землей, как собственностью, есть одно из самых противоестественных преступлений» [4, с. 38]. «Нельзя без большого греха участвовать в продаже, покупке, закреплении, управлении земельной собственностью» [4, с. 39].

В статье «Так что же нам делать?» Л.Н. Толстой заключает, что переход земли в руки тех, кто не работает на ней, является делом противоземельным и несправедливым, разрушающим идеальную форму народной жизни. Далее он указывал, что понятие «рабочий» является составной частью понятия «земля», на которой он живет, и орудий, которыми он работает. Именно в деревне, в земле, заключен источник «всякого богатства», здесь же источник подлинной нравственности. Крестьянин, лишенный земли и привычных патриархальных общинных связей, оказывается в состоянии полной деморализации.

Л.Н. Толстой, отмечая телесно-духовную сущность человека, старался указать место человека в природной среде и формы его отношения к природным объектам. В своей работе «О жизни» Л.Н. Толстой указывал, что человек является частью природы, а природа – частью человека. Телесная сущность человека, по его мнению, представляется неразрывно связанной с двумя видами существования, которые она включает в себя: существование животных и растений (организмов) и существование вещества. Человек, как считает Л.Н. Толстой, заключает в себе три предмета познания себя:

- 1) как разумное сознание, подчиняющее животное.
- 2) как животное, подчиненное разумному сознанию.

3) как вещество, подчиненное животному.

Эти три основные константы, по мнению Л.Н. Толстого, человек видит и в окружающем мире.

Л.Н. Толстой в работе «Так что же нам делать?» определяет необходимые условия счастливой жизни человека на земле: «жизнь в ненарушенной связи с природой, физический труд, семья, свободное и любовное обращение со всеми людьми, здоровье и безболезненная смерть» [4, с. 418].

Анализ педагогической литературы и изучение архивных документов позволили выявить нравственно-философские взгляды Л.Н. Толстого на мир и природу, нашли отражение в его педагогической деятельности. Занимаясь с крестьянскими детьми, Л.Н. Толстой придавал наиглавнейшее значение роли природы в воспитании и нравственном становлении личности ребенка. Природа представлялась ему не только местом проведения уроков по естествознанию, пению, рисованию, труду, но самое главное природная среда помогала объяснить и осознать единство человека с живой природой и идею ценности всякой жизни.

Л.Н. Толстой использовал различные формы и методы работы с детьми, связанные с природой, такие, как преподавание естествознания, уроки в природе, экскурсии, организация сельскохозяйственного труда, беседы с учащимися об отношении к природе, организация школьного музея естествознания, демонстрация природных объектов, а также личный пример педагога.

Важно отметить, что преподавание естествознания проводилось в курсе «Бесед из естественных наук», который был одним из двенадцати предметов учебного плана, составленного Л.Н. Толстым, в который включались сведения из химии, ботаники, зоологии, астрономии и физики, что, несомненно, способствовало умственному развитию детей. Л.Н. Толстой с особой тщательностью готовился к этим урокам, он «... глубоко и всесторонне изучал химию и физику, законы органического и неорганического мира, стремясь при этом в каждом конкретном случае найти свои доказательства или опровержения господствующих в его время научных положений. Он ничего не принимал на веру и поэтому проделывал предварительную огромную работу ученого-теоретика и ученого-экспериментатора, формируя, таким образом, свое научное мировоззрение» [5, с. 203]. Основные же методы преподавания естествознания – рассказ и беседа, по словам А.Е. Зубарева, были «построены на основе возбуждения позна-

## ■ ПРИРОДА КАК СРЕДСТВО НРАВСТВЕННОГО И УМСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ ЧЕЛОВЕКА

вательного интереса посредством научно-образовательной насыщенности и высокой художественности изложения материала» [2, с. 11]. Это, в свою очередь, создавало на уроках Л.Н.Толстого творческую атмосферу, способствовало умственному развитию учащихся, формировало благоприятный нравственный климат.

Особое значение придавал Л.Н. Толстой занятиям по естествознанию в природе, экскурсиям. Они давали, по мнению А.К. Петрова, богатейший

материал для живого, непосредственного изучения растительного и животного мира окружающей природы.

Таким образом, можно констатировать, что любовь ко всему живому, бережное отношение к природе стали лейтмотивом в понимании Л.Н. Толстым природы как средства нравственного воспитания человека и умственного его развития. И такое убеждение формировалось у него на протяжении всей его творческой жизни.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Блох М.Я. Проблема нравственного образования в современной России [Текст] / М.Я.Блох // Л.Н.Толстой и природа: Тез. докл. Всероссийской научно-практической конф. 17-18 мая 2006 г./ под ред. А.А.Шаталова. – Орехово-Зуево: МГОПИ, 2006. – 160 с.
2. Зубарев А.Е. Природа как фактор нравственного воспитания в педагогическом наследии Л.Н.Толстого: автореф. дис. на соиск. учен.степ. канд. пед. наук: 13.00.01 / МПГУ им. В.И.Ленина / А.Е.Зубарев. – М., 1995. –17 с.
3. Сотникова Т.С. Философия природы в творчестве Л.Н.Толстого: автореф. дис. ...канд. филол. наук: 10.02.04 / Т.С.Сотникова.– М., 1975. – 21 с.
4. Толстой Л.Н. Пед. соч. [Текст] / Л.Н.Толстой. – М., 1989.
5. Толстой И.В. Свет Ясной Поляны: О жизни и творчестве Л.Н.Толстого [Текст] / И.В.Толстой. – М.: Мол. гвардия, 1986.
6. Ягодин Г. Экология и личность [Текст] / Г.Ягодин, Л.Третьякова // Поиск. – 1990. - № 46.

### Summary

## NATURE AS THE WAY OF MORAL AND MENTAL UP-BRINGING

*N.V. Noskova*

Moscow State Regional institute of Humanities

*Abstract.* The process of bringing up love humility to all living beings is the most important part of national culture reflecting folk history and his spiritual searching. Thus the problem of forming of modern generation's personality on the basis of interaction with nature becomes urgent.

*Key word:* up-bringing on the basis of nature; natural environment; love to living beings; morality.



## ПРОБЛЕМЫ МЕЖНАЦИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

Петрова Л.А.

Московский государственный областной гуманитарный институт

*Аннотация.* В статье представлена проблема культуры межнационального общения как ведущей личностной и профессиональной характеристики педагога.

*Ключевые слова:* культура межнационального общения; поликультурное образование; национальное своеобразие воспитания; идентичность.

На современном этапе развития российского общества особый характер приобретают вопросы межнациональных отношений. Социальные перемены в жизни современного российского общества, глобализационные и интеграционные процессы, расширение и углубление сфер межнационального взаимодействия приводят к неизбежному пониманию того, что дальнейшее развитие человечества возможно только в условиях диалога представителей различных национальностей, способных понять и принять другую культуру в качестве равноценной своей родной культуре. В этих условиях культура межнационального общения выступает в качестве средства безопасного и комфортного существования в новом социуме.

В настоящий период проблемы межнационального общения обострились в условиях, когда молодые люди формулируют свои взгляды под влиянием массовой культуры, воспитывающей ограниченного обывателя, который теряет ориентиры и ценности совместной жизнедеятельности. Для этого требуется вооружить учащуюся молодежь не только глубокими и прочными знаниями, но и сформировать у них позитивный опыт межнационального общения. В связи с этим формирование культуры межнационального общения является сегодня одной из приоритетных задач образования.

Проблема подготовки молодежи к жизни в условиях растущей интернационализации мира и усиливающейся многонациональности и поликультурности окружающей человека среды находятся в центре внимания международных правительственных организаций, общественных педагогических движений.

В Государственной программе РФ «Развитие образования» на 2013–2020 годы отражены основные направления деятельности Правительства

РФ, способствующие формированию культуры межнационального общения. В основных образовательных программах начального и основного общего образования (программы духовно-нравственного развития) в соответствии с требованиями Федеральных государственных образовательных стандартов третьего поколения говорится о важности воспитания у школьников ценностного отношения к своей национальной культуре, формирования толерантности и основ культуры межнационального общения.

Культура межнационального общения на современном этапе рассматривается как ведущая личностная и профессиональная характеристика любого специалиста и будущего учителя особенно. Эффективность процесса воспитания у школьников культуры межнационального общения во многом зависит от уровня подготовленности будущего учителя к межкультурной коммуникации. Формирование у студентов существенной компоненты профессионализма – культуры взаимоотношений между представителями различных народов, культуры межнационального общения – обеспечивает им возможность успешно жить и функционировать в поликультурной стране, взаимодействовать с представителями различных национальностей в системе педагогической работы.

Идея необходимости формирования культуры межнационального общения, поликультурного воспитания была изложена в концепции М.М. Бахтина. В его трудах человек выступает как уникальный мир культуры, вступающий во взаимодействие с другими личностями-культурами, творящий себя в процессе такого взаимодействия и воздействующем на других. О взаимодействии разных, чужих культур он писал: «Чужая культура только в глазах другой культуры раскрывает себя (но не во всей полноте, потому что придут другие культуры, которые увидят и поймут еще больше.

<...> Мы ставим чужой культуре новые вопросы, каких она себе не ставила, мы имеем в ней ответы на эти наши вопросы, и чужая культура отвечает нам, открывая перед нами новые свои стороны, новые смысловые глубины. Без своих вопросов нельзя понять другого, чужого. При такой диалоговой встрече двух культур они не сливаются и не смешиваются, каждая сохраняет свое единство и открытую целостность, но они взаимно обогащаются» [2, с. 85].

Социально-педагогическое значение интернационального воспитания и культуры межнационального общения состоит в том, что они выступают основным фактором социализации личности в обществе.

Наиболее развернутое представление о культуре межнационального общения студенты получают при изучении дисциплины «Поликультурное образование». Данный курс, являясь дополнительным в структуре подготовки будущего учителя и логическим продолжением педагогических дисциплин, ориентирует студентов на изучение проблем образования и воспитания детей в полиэтничном обществе и способствует формированию у них мировоззренческой установки на конструктивное сотрудничество на основе приобщения к этнической, российской и мировой культурам.

В ходе изучения спецкурса «Поликультурное образование» решаются следующие задачи:

- выработать у студентов глубокие и прочные знания теоретических основ педагогики межнационального общения, сформировать устойчивый интерес к педагогической деятельности в этом направлении;
- обеспечить теоретическое осмысление студентами необходимости практической деятельности в вузе по воспитанию патриотизма и культуры межнациональных отношений;
- формировать у студентов культуру мышления и профессионально-педагогические умения в области воспитания подрастающего поколения в духе патриотизма, интернационализма, веротерпимости и толерантности;
- способствовать самостоятельному осмыслению студентами современных проблем образования по воспитанию патриотизма и культуры межнациональных отношений и поиску обоснованных, педагогически целесообразных путей их решения.

Рассмотрим некоторые темы, которые желательно обсудить со студентами.

### *Сущностные характеристики культуры межнационального общения*

Культура межнационального общения – это своеобразный сплав национальных и интернациональных ценностей, социально-психологических установок, чувств, мотивов и навыков общения. При этом определяющими в содержании культуры межнационального общения являются общечеловеческие ценности, закрепленные в традициях и ставшие отправной точкой повышения ее уровня [1].

Культура межнационального общения имеет следующие структурные компоненты:

- когнитивный — знание и понимание норм, принципов и требований общей гуманистической этики – таких, как долг, ответственность, честь, добро, справедливость, совесть и других, знание и понимание проблем теории и практики межнациональных отношений;
- мотивационный — желание освоить историю и культуру своей нации, а также других народов, интерес к общению с другими людьми, представителями других национальностей;
- эмоционально-коммуникативный — способность к идентификации, эмпатии, рефлексии, сопереживанию, соучастию, адекватной самооценке, самокритичности, толерантности;
- поведенческо-деятельностный — владение своими эмоциями, умение объективно оценивать ситуацию, непримиримость к нарушению прав человека любой национальности и веры.

### *Национальное своеобразие воспитания*

Воспитание как процесс воздействия на личность с целью передачи ей норм и правил поведения, принятых в обществе, всегда носит не абстрактный, а конкретный характер, отражая прежде всего национальное своеобразие морали, обычаев, традиций, нравов того или иного народа. Об этом писал К.Д. Ушинский: «Воспитание, если оно не хочет быть бессильным, должно быть народным, должно быть пронизано народностью. В каждой стране под общим названием общественного воспитания и множеством общих педагогических форм кроется свое особенное характеристическое понятие, созданное характером и историей народа» [4, с. 210].

Дав глубокий анализ системам воспитания ведущих стран мира, К.Д. Ушинский пришел к выводу, что общей системы воспитания для всех

народов не существует, поскольку «несмотря на сходство педагогических форм всех европейских народов, у каждого из них своя особенная национальная система воспитания, своя особая цель и свои особые средства к достижению этой цели» [4, с. 232].

Национальное своеобразие воспитания определяется тем, что каждый народ имеет свой специфический образ жизни, который формирует личность в соответствии с особенностями национальных традиций и национального менталитета. Особенности образа жизни у разных народов складываются под влиянием многих специфических факторов: природно-климатических условий, языка, религии (верований), условий трудовой деятельности (земледелие, охота, рыболовство, скотоводство и тому подобное). Человек, пребывая в социальной среде конкретной народности, неизбежно формируется в соответствии с образом жизни именно этого народа, общины, племени, усваивает и разделяет их ценностные ориентации и соответственно им регулирует свои действия, поступки, поведение.

*Формирование российской идентичности  
в системе образования*

Поликультурное образование предусматривает воспитание у обучающихся интереса и уважения к культурам народов мира, постижение общемирового и специфического в этих культурах, по-

нимание российской идентичности.

Как показывает практика, что дело не столько в отсутствии культуры межнационального общения, национальной и культурной толерантности, сколько в дефиците российской идентичности как у «приезжих», так и у «местных» детей (первое – естественно, второе – постыдно). Одни не чувствуют страны, культуры, языка, потому что им не удалось объяснить, вторые – потому что объяснить забыли.

Рассматривая идентичность как проблему современного воспитания, следует проанализировать данную категорию с позиции разных научных аспектов: «Я»-концепция и идентичность», идентичность как философская категория, идентичность как категория социального знания, идентичность как психологическая категория, половая идентичность, идентичность и национализм, гражданская и этническая идентичность, российская идентичность [1].

Обучающийся должен приобрести навыки системного подхода к изучению мировых процессов и признавать равноправными различные точки зрения на культурные изменения, происходящие в мире.

Проблемы культуры межнационального общения не потеряют своей значимости и актуальности. Обращение к человеку, его культуре, духовному миру являются доминантой современного социума.

**ЛИТЕРАТУРА**

1. Гасанов З.Т. Педагогика межнационального общения : учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по пед. направлениям. – М., 1999.
2. Васильева И.И. О значении идей М.М. Бахтина о диалоге и диалогических отношениях для психологии / Психологические исследования общения под ред. Б.Ф.Ломова и др. – М.: Наука, 1985.
3. Инновационные направления в развитии системы воспитания: метод. пособие / В.П.Сергеева, Б.А.Кирмасов и др. – М.: УЦ «Перспектива», 2012.
4. Ушинский К.Д. Педагогические сочинения: В 6 т. Т. 1. – М., 1988.

**Summary**

**PROBLEMS OF INTERETHNIC COMMUNICATION  
IN THE MODERN CONDITIONS**

*L.A. Petrova*

Moscow State Regional Institute of Humanities

*Abstract.* The article presents the problem of interethnic communication culture as the leading personal and professional characteristics of the teacher.

*Key words:* culture of interethnic communication; multicultural education; training national identity, identity.

## СТРУКТУРНО-СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ МЕТОДИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ МОЛОДОГО УЧИТЕЛЯ: ИННОВАЦИОННЫЕ ОРИЕНТИРЫ

Скударёва Г.Н.

Московский государственный областной гуманитарный институт

*Аннотация.* В статье актуализированы проблемы развития методической компетентности молодого учителя как компоненты его профессиональной компетентности, предложены организационные формы и структурно-содержательные основы инновационного методического сопровождения молодого педагога.

*Ключевые слова:* молодой учитель; методическая компетентность; инновационное методическое

сопровождение.

**В**ажнейшие стратегические ориентиры современной образовательной политики, сопряжённые с реализацией нового «Закона об образовании в РФ» [7], государственной программы РФ «Развитие образования» на 2013–2020 гг. [4], новых федеральных государственных образовательных стандартов общего образования [3], профессионального стандарта педагога [5] и других нацелили педагогическое сообщество на решение актуальных задач модернизации образования. Декларированная цель модернизации образования представлена как обеспечение конкурентоспособности России на мировом уровне путем повышения ориентации системы образования на рынок труда, перехода на нормативное финансирование, создание и развитие новых форм образовательных организаций и различных форм их взаимодействия и другого.

До сих пор многие процессы, происходящие в образовании периода реформ и модернизации, и возникающие проблемы остаются малоизученными, почти не востребованными практикой, в силу их объективной сложности, новизны и, порой, противоречивости. Для их решения в первую очередь нужны молодые педагоги, способные осмысленно, творчески подходить к выполнению инновационных задач, компетентные, социально-мобильные, ориентированные на созидательные преобразования, которые обеспечат достижение новых результатов и нового качества образования.

Изменения, происходящие в образовании, делают актуальной проблему развития профессиональной компетентности учителя, определяя потребность в учителях с достаточным уровнем

теоретической подготовки и практических умений, способных к профессиональному росту и мобильности. Адаптация к меняющимся условиям педагогической деятельности становится важнейшей предпосылкой успешного труда.

В силу вышесказанного особую актуальность приобретает проблема повышения методической компетентности молодого учителя. Сам термин «методическая компетентность» остается недостаточно определенным, несмотря на важнейшую роль собственно методической подготовки учителя в его практической деятельности и влияние на эффективность организуемого учебного процесса. В качестве основы определим методическую компетентность как педагогическую компетентность, обеспечивающую способность распознавать и решать методические задачи, проблемы, возникающие в ходе педагогической деятельности учителя, структуру которой определяют методическая культура, методическое мышление, методическое творчество и мобильность, актуальные знания в области дидактики, методики обучения предмету [2].

В реальном педагогическом процессе методическая компетентность как системное образование, компонентами которого являются знания, умения, навыки педагога в области методики на основе оптимального сочетания методов педагогической деятельности, а также формирование данной компетентности как фактора, влияющего на повышение профессионализма педагогических работников, не используются в полной мере. Вместе с тем не исследованы трудности, возникающие в процессе формирования методической компетентности педагогических и особенно начинающих работников и их причины, сущность

и содержание методической компетентности как важного интегрального качества личности и важнейшей составляющей профессиональной педагогической деятельности.

Данный тезис обуславливает потребность в поиске путей повышения методической компетентности молодого учителя, так как она является основополагающей компонентой при формировании его профессионализма. С этой целью необходимо разработать условия и определить механизмы для развития методической компетентности молодого педагога в условиях модернизации общего образования.

Объектом исследования в настоящей статье предлагается обозначить интеграцию школьной и муниципальной методических служб в процессе профессионального становления молодого учителя.

Предмет исследования – методическое сопровождение молодого учителя как механизм формирования его методической компетентности.

Эффективность развития методической компетентности учителей может быть обусловлена следующими факторами: развитие мобильности учителя в условиях модернизации образования, изучение, систематизация и обобщение коллегально-методического опыта и научно-методической (инновационной) деятельности учителей-новаторов, формирование потребности учителей в непрерывном образовании.

Методическая компетентность педагогов проявляется в двух видах профессиональной деятельности: научно-методической, учебно-методической. Формировать методическую компетентность, несомненно, призвана методическая служба, основная цель деятельности которой – обеспечение условий, способствующих формированию высококвалифицированного педагогического работника соответствующего уровня и профиля, конкурентноспособного на рынке труда, компетентного, ответственного, свободно владеющего своей профессией и ориентированного в смежных областях деятельности, способного к эффективной работе по специальности, готового к профессиональному росту. Особая ответственность методической службы в реализации обозначенных задач определена по отношению к молодому учителю.

Работа с молодыми учителями в силу пролонгированности периодов профессионального становления не может ограничиваться эпизодическими, кратковременными мерами узкой методической направленности. Как было сказано ранее,

наиболее оптимальной и эффективной структурно-содержательной основой методической работы с ними, по нашему мнению, и одновременно механизмом формирования их методической компетентности может служить инновационное методическое сопровождение.

В западной педагогике сегодня по отношению к учителю распространено понятие «*taylor-made*», что в переводе с английского означает «сделанный по заказу». Это значит, что учитель, ориентируясь на социальный заказ и на формирование личности обучающегося, признание ее ценности и необходимости для современного общества, должен уметь найти правильные подходы к каждому воспитаннику. Таким образом, одной из наиболее важных задач школы в работе с педагогическими кадрами является обеспечение учителю необходимого методического сопровождения в процессе инновационного развития.

Под методическим сопровождением понимается система практических мероприятий организационного, обучающего и развивающего характера для молодых учителей, базирующихся на достижениях педагогической науки и передового практического опыта, дающих возможность повышать и развивать собственный (ресурсный) потенциал, направленных в конечном итоге на повышение уровня обученности, воспитанности и развития обучающихся.

Методическое сопровождение предполагает комплексную и достаточно продолжительную работу систематического характера, предусматривающую квалифицированную поддержку, помощь, содействие молодому учителю в профессиональной педагогической деятельности, а также включение молодого учителя в педагогическое взаимодействие с образовательными и другими социальными структурами.

Цель сопровождения в широком смысле – создать в рамках муниципального образовательного пространства условия для профессионального становления молодого учителя. Модель инновационного методического сопровождения предполагает выделение в структурах методических служб адресного содержательного и структурного компонента для молодых учителей и введение в штатное расписание методиста по работе с молодыми специалистами в методических центрах [6].

Особенностью осуществления методического сопровождения является тесное взаимодействие субъектов образования, в лице которых могут выступать руководители образовательных учреж-

дений, педагогические коллективы, методисты муниципальной методической службы, специалисты органов управления образованием и, конечно же, молодые учителя, находящиеся на различных этапах своего профессионального становления (адаптации, самоутверждения, самореализации).

Как показали результаты проведённых анкетирования и опросов, необходимость в методическом сопровождении молодого учителя основывается

- во-первых, на потребности самого учителя в индивидуальном методическом сопровождении не только на школьном, но и на муниципальном уровнях,
- во-вторых, на корреляции качества его методической подготовленности и успешности профессиональной деятельности.

Оптимизация обеспечения методического сопровождения предполагает включение следующих составляющих: организационной, содержательной, психологической.

Организационная составляющая базируется на факте устаревшей, не отвечающей современным требованиям структуры методической службы и предполагает ориентацию на учителей-предметников вообще, без учёта их педагогического опыта. Данное суждение исходит из положения об отсутствии организационных форм работы с молодыми учителями и требует иных подходов, связанных с объединением молодых педагогов в определённую структурную единицу, что влечёт реформирование структуры муниципальной методической службы с целью вычленения методического объединения молодых учителей для решения разносторонних актуальных задач.

Содержательная составляющая основывается на предположении заорганизованности, наличии стандартно-формального методического набора средств, однообразии форм и методов, используемых в работе с молодыми учителями, неконкретности постановки целей и задач, что требует прежде всего совершенствования содержания методической работы на школьном и муниципальном уровнях, направленного на расширение возможностей самоутверждения и самореализации молодых педагогов.

Психологическая составляющая направлена на преодоление и разрешений трудностей, которые лежат в области общения молодого учителя с руководителем, коллегами, учащимися, их родителями, то есть с субъектами образования и предполагает анализ педагогических ситуаций, психодиагностику личности. Практическая помощь

заключается в преодолении барьеров общения и выявлении причин его нарушений.

С учётом потребностных ожиданий молодых учителей спрогнозированы три основных направления их методического сопровождения: организационное, содержательное, психологическое.

1. Организационное направление, задача которого – выделить структурную единицу в структуре муниципальной методической службы, позволяющую объединить молодых педагогов с учётом удовлетворения их потребностей, профессиональных интересов, малого профессионального опыта. Кадровый состав молодых учителей муниципальных общеобразовательных учреждений, как правило, неоднороден: дифференцируется как по преподаваемым предметам, так и по стажу работы, ряд педагогов работает не по специальности, приобретенной в вузе, или совмещает преподавание сразу нескольких предметов. Выявленные обстоятельства противоречат формированию секций городских методических объединений молодых педагогов по традиционному «предметному» принципу. Также признано нецелесообразным создание межпредметных цикловых групп, так как включение в состав цикловых городских методических объединений учителей физкультуры, музыки, ОБЖ, и ряда других предметов носило бы формальный характер. Объединение молодых учителей по стажу работы без учёта преподаваемых предметов не позволило бы осуществить индивидуальный подход в методической работе. Поэтому при формировании методического объединения молодых учителей учтены оба признака: и стаж работы, и преподаваемый предмет.

Сохраняя преемственность с ранее накопленным опытом работы, осуществляя поэтапность развития профессионализма молодого педагога, предлагается начинающим учителей-предметников разделить на две группы по стажу: с малым стажем работы (от 0 до 2 лет) и со стажем от 3 до 5 лет. К этому нас инициируют результаты диагностики, которые показали, что у педагогов с различным стажем работы разные затруднения, потребности, приоритеты деятельности. Работа с молодыми учителями должна основываться на взаимодействии, специализации, интеграции, сотрудничестве. С учётом качественных и количественных характеристик состава молодых учителей, специфики их работы (в основном с младшими школьниками) представляется целесообразным учителей начальных классов и воспитателей группы продлённого дня объединить в отдельную секцию.

Таким образом, в структуре муниципальной методической службы вычленяется городское методическое объединение молодых учителей, которое, в свою очередь, подразделяется на три секции:

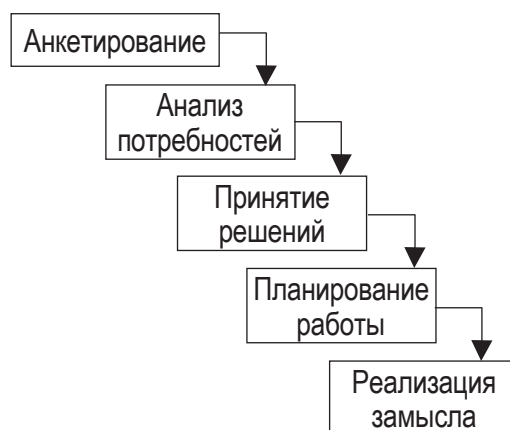
- секцию молодых учителей начальных классов и воспитателей ГПД, с учётом направленности их деятельности;
- секцию молодых учителей со стажем работы от 0 до 2 лет;
- секцию молодых учителей со стажем работы от 3 до 5 лет.

Данная структура дает возможность молодым учителям получать одновременно двустороннюю методическую помощь как в рамках городского методического объединения молодых учителей, так и предметных городских методических объединений. Молодые учителя могут использовать индивидуальную консультативную помощь руководителей предметных городских методических объединений, методистов муниципального методического центра, а также руководителей секций городских методических объединений из числа опытных учителей. Необходимо отметить особенность данной структуры: это не «застывшая» форма – она мобильна, подвижна. При изучении общих теоретических вопросов может осуществляться объединение секций, а при реализации практической части планов в форме мастер-классов или открытых уроков молодых учителей для своих молодых коллег происходит дифференциация по циклам преподаваемых предметов.

Современная ситуация требует обновления не только структуры методической службы на муниципальном уровне, но и содержания методической работы, так как сложившаяся традиционная система методического сопровождения молодого учителя на школьном и муниципальном уровнях не удовлетворяет в полной мере его профессиональным потребностям. Необходимо повышение эффективности методического сопровождения молодого учителя посредством реализации инновационных подходов к его организации, обновлению содержания. В связи с этим методическая работа с молодыми учителями может быть представлена следующим алгоритмом (см. рисунок 1).

Содержание работы с молодыми учителями имеет свою специфику. По нашему мнению, оно должно, как обязательные, включать следующие аспекты:

- изучение нормативных документов, регулирующих современную государственную образовательную политику, изучение



**Рисунок 1.** Алгоритм методической работы с молодыми учителями.

специфики регионального и муниципального управления, обуславливающей совершенствование и коррективы в различных аспектах деятельности образовательных учреждений;

- изучение психолого-педагогической литературы по вопросам обучения и воспитания обучающихся;
- изучение прогрессивных приёмов и методов обучения и воспитания на основе опыта педагогов-новаторов и творчески работающих преподавателей;
- изучение передового опыта работы коллег в своём образовательном учреждении, городе, области и другое.

Организация методического сопровождения молодых учителей призвана сочетать наряду с коллективными индивидуальными формами работы. К коллективным формам работы отнесены открытые уроки в рамках движения «Молодые для молодых», проведение пробных открытых уроков и их анализ и самоанализ молодыми учителями, проведение открытых уроков молодыми учителями по заданию молодых коллег, постоянно действующий семинар «Школа молодого учителя», педагогический лекторий для молодых учителей «Техника методического мастерства», Круглый стол: «Вечер вопросов и ответов для молодых учителей, мастер-классы опытных учителей для молодых, интегрированные семинары-практикумы объединённых секций учителей с разным стажем работы.

Индивидуальные формы работы выражены как индивидуальные собеседования по теме «Трудности в методической работе, их анализ и пути преодоления», индивидуальные консультации методистов, психологов, руководителей ГМО,

практика индивидуальных домашних заданий по определённой проблематике, организация «скорой» методической помощи с использованием возможностей электронной почты в рамках единой локальной сети.

В составе педагогических секций молодых учителей начальных классов и воспитателей групп продлённого дня выделены новые организационные формы: группы взаимопосещения и поддержки, диалогические пары. Инновационным можно считать подход к разработке Плана взаимодействия школьных и городских методических объединений, где субъектами методического взаимодействия выступают кафедры, школы профессионального мастерства, педагогические студии, мастер-классы, творческие группы учителей, временные творческие коллективы, проектные команды и так далее. В содержание плана включены вопросы, являющиеся актуальными как для школьного, так и для муниципального уровней.

Темы других занятий определялись, исходя из потребностей молодых учителей и специфики преподаваемого предмета. Рассмотрены вопросы типологии уроков, анализа и самоанализа урока, работы со слабоуспевающими, методики проведения лабораторных и практических работ, организации внеклассной работы по предмету, организации школьных олимпиад. В целях развития личной общей культуры нашли отражение

направления работы по развитию интеллекта, культурного кругозора молодого учителя: философские чтения, интеллектуальные форумы, интеллектуальные инициативы, научные турниры, музыкальные салоны и другие.

Таким образом, проблема повышения методической компетентности молодого учителя как компоненты его профессиональной компетентности, актуализирована важнейшими стратегическими ориентирами современной образовательной политики и требует инновационных подходов и решений в силу малоизученности, объективной сложности, новизны и противоречивости.

Методическая компетентность как системное образование является важнейшей предпосылкой развития профессионализма особенно молодого педагога, и важнейшей составляющей его профессиональной педагогической деятельности. Наиболее оптимальной и эффективной структурно-содержательной основой методической работы с молодыми учителями, по нашему мнению, и одновременно механизмом формирования их методической компетентности может служить инновационное методическое сопровождение с учётом специфики деятельности начинающих учителей, их индивидуальных потребностей, дифференцированными подходами к отбору структуры, содержания и организационных форм взаимодействия всех субъектов данного процесса.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Блинкова Л.В., Гуринова Н.П. Организация личностно-ориентированного сопровождения профессионального роста педагога // Управление качеством образования. – 2009. - № 4. – С. 54-59.
2. Зубков А.Л. Развитие методической компетентности учителей в условиях модернизации общего образования : автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук. – Екатеринбург, 2007. – 18с.
3. **Копотева Г.Л.**, Логвинова И.М. Методическая готовность работников образования к реализации ФГОС начального, основного, среднего (полного) общего образования // Справочник заместителя директора школы. – №10/2011. – С. 8-12.
4. Программа «Развитие образования на 2013–2020 годы». Электронный ресурс: <http://Минобрнауки.рф/>.
5. Профессиональный стандарт педагога // Мой профсоюз. – 2013. – 7 нояб. – № 45.
6. Скударёва Г.Н. Педагогические условия профессионального становления молодого учителя в муниципальном образовательном пространстве : автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук. – М., 2008. – 18 с.
7. Скударёва Г.Н. Факторы-детерминанты профессионального становления молодого учителя в современных условиях // Научные труды МОСГУ. – 2012. - № 140. – 160 с. – С. 99-104.
8. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». – М.: Проспект, 2013. – 160 с.



**Summary**

**STRUCTURAL AND CONTENTUAL BASIS OF A DEVELOPMENT  
OF A YOUNG TEACHER'S METHODOLOGICAL COMPETENCE**

*G.N. Skudareva*

Moscow State Regional institute of Humanities

Abstract. The article deals with the problems of a development of a young teacher's methodological competence as the components of his professional competence. The author suggests organizational forms and structural and contentual basis of innovative methodological maintenance of a young pedagogue.

Key words: a young teacher; methodological competence; innovative methodological maintenance.

## ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЦЕНТРА «СОЦИАЛЬНАЯ ИНИЦИАТИВА»

Ферцер В.Ю.

Московский государственный областной педагогический институт

*Аннотация.* Включение студентов в деятельность Центра способствует профессиональному становлению, формированию социально-активной жизненной позиции и ответственности. Принимая участие в Центре, будущие специалисты приобретают знания и опыт, а также практические навыки и ценности, необходимые для активной и ответственной гражданственности.

*Ключевые слова:* волонтерская деятельность; профессиональные компетенции; принципы воспитательной работы.

Молодежные общественные организации являются важнейшей институциональной средой, оказывающей существенное воздействие на участие молодежи в добровольческой деятельности. Общественные организации – это также первичный уровень для самостоятельного участия в принятии решений, разработки и реализации собственных идей и проектов.

Волонтерская деятельность носит гражданский характер. Добровольческая деятельность выполняет функцию нравственного воспитания, возрождение в молодежной среде фундаментальных ценностей таких, как гражданственность, милосердие, справедливость, гуманность, отзывчивость и других важных ценностей. Волонтерская деятельность – это широкий круг деятельности, включающий в себя традиционные формы взаимопомощи и самопомощи, официальное предоставление услуг и другие формы гражданского участия, который осуществляется добровольно на благо широкой общественности без денежного вознаграждения.

Волонтеры – это люди, которые добровольно готовы потратить свои силы и время на пользу обществу или конкретному человеку. Синонимом слова «волонтер» является слово «доброволец» [2]. Общее, что их объединяет, – добровольность.

Поскольку волонтерская деятельность отличается гуманистическим содержанием, эмоционально-чувственным и ценностно-мотивационным аспектами, то к основным принципам добровольчества можно причислить следующие:

- каждый человек имеет право стать добровольцем и прекратить свои обязательства при необходимости;
- добровольческий труд создает возможности людям приобретать новые знания и

навыки, полноценно развивать творческий потенциал и уверенность в себе;

- добровольческая деятельность дополняет, но не заменяет ответственные действия других секторов и усилия оплачиваемых работников;
- добровольцы не являются «дешевой рабочей силой», их участие в проектах определяется собственным добровольным желанием и личной мотивацией.

В качестве приоритетных направлений деятельности для большинства волонтерских организаций можно выделить следующие: работа с социально незащищенными слоями населения, с детьми и молодежью, создание и дальнейшая реализация проектов, направленных на решение проблем местных сообществ, пропаганда идей здорового образа жизни, предотвращение конфликтов, развитие идей терпимости в обществе. Молодежные организации дают возможность для социального самоутверждения личности, ее самореализации, способствуют развитию коллективизма, формированию социально-психологической общности людей. Молодежные общественные объединения служат особым инструментом влияния и защиты прав личности, развития инициативы, патриотизма и гражданской позиции молодого поколения [3].

В условиях потребительской ориентации современной российской молодежи волонтерство нацелено на присвоение индивидом общественно значимых образцов поведения, социальных норм и ценностей альтруизма и гуманизма [1].

В процессе волонтерской деятельности в Центре «Социальная инициатива» нашего института молодые люди осваивают способы социального и профессионального поведения, новые со-

циальные роли, а также социальные и профессиональные виды деятельности.

Центр «Социальная инициатива» формирует у студентов – будущих специалистов системы образования:

- знание прав ребенка, закрепленных в международных и отечественных документах таких, как Конституция, Конвенция о правах ребенка, Закон «О правах ребенка», понимание последствий нарушений прав человека. Эти знания могут помочь в дальнейшем защищать свое право на участие в жизни общества и права других людей;
- умения слушать других, проводить анализ деятельности во благо общества с точки зрения морально-нравственных ценностей, проводить совместные мероприятия, общаться с другими, решать проблемы и выяснять свой статус-кво. Эти умения помогают студентам выявлять, изучать, анализировать, сравнивать и сопоставлять явления окружающей жизни, понимать, что служение обществу – это путь к улучшению собственной жизни и жизни других людей;
- ценности: убежденность в том, что служение обществу актуально, что человеческое достоинство присуще всем людям, что права человека надо уважать и соблюдать, что взаимодействие лучше, чем конфликт, что мы сами отвечаем за наши собственные действия и можем сделать мир лучше.

Такие установки способствуют морально-нравственному развитию и подготавливают к позитивному участию в жизни общества.

Хорошими волонтерами могут стать люди с разными интересами и достоинствами, характером и возможностями, однако существует несколько основных качеств, без которых нельзя обойтись. Такими наиболее важными качествами волонтера являются свойства личности, которые позволяют с наибольшим эффектом и результативностью решать основные задачи социально-педагогического характера. Среди них наиболее значимыми являются следующие:

- психолого-педагогическая компетентность;
- прочность усвоения таких ценностей, как гуманность, справедливость, самоопределение, конфиденциальность, толерантность, бескорыстие и честность;
- сознательное и разумное использование собственных личностных качеств и дифференцированное применение навыков общения;
- ответственность и самодисциплина;

- глубокая и искренняя заинтересованность в решении проблем и положительных результатах работы;
- наличие качеств личности, позволяющих располагать к себе разных людей, вызывать доверие, желание сотрудничать, помогать и в то же время не позволяющих собой манипулировать, подавлять себя как личность.

Нельзя научиться быть социально активным, не участвуя в самой деятельности. Формирование компетентности возможно только в единстве с ценностями человека, то есть при глубокой личной заинтересованности человека в данном виде деятельности.

Социальные компетенции подразумевают овладение такими качествами, как умение извлекать пользу из опыта и решать проблемы, умение противостоять неуверенности и сложности и оценивать социальные привычки, связанные со здоровьем, потреблением и окружающей средой, умение сотрудничать и работать в группе, включаться в проект и организовывать свою работу.

Быть социально активным значит не только понимать и осознавать свою ответственность за свою жизнь и здоровье, но защищать и пропагандировать свою социальную позицию, помогать другим и поддерживать их в сложных жизненных ситуациях.

Главная задача Центра «Социальная инициатива» – воспитать грамотных, интеллектуальных, всесторонне развитых, инициативных специалистов, знающих свое дело, сочетающих практическую деятельность с теоретической и научной подготовкой, желающих и умеющих работать в команде, способных активно действовать в условиях рыночной экономики, творчески решать проблемы и задачи, стоящие перед организацией, фирмой, обществом и государством [4].

Работа Центра «Социальная инициатива» основывается на следующих принципах:

1. Принцип гуманистической ориентации воспитания на формирование общечеловеческих ценностей (создание максимально благоприятных условий для реализации студентами своих интересов, запросов, способностей, поощрение активных, талантливых и одаренных студентов, развитие и совершенствование личностно ориентированной модели воспитания студентов, закрепление в сознании и поведении студентов общечеловеческих гуманистических духовно-нравственных норм и ценностей таких, как патриотизм, благородство, сострадание, честь и достоинство, милосердие, терпимость, веротерпимость, ува-

жение к старшим, женщинам, семье, формирование у студентов гуманистических мотивов, направленных на бескорыстное, волонтерское участие в социально-полезной деятельности).

2. Принцип формирования и совершенствования культуры здорового образа жизни студентов (разработка и внедрение в образовательный процесс эффективных инновационных здоровьесберегающих технологий, формирование у студентов негативного отношения к употреблению наркотиков, алкоголя, табака и других психоактивных веществ, вовлечение студентов в массовое общественное движение за здоровый образ жизни, спорт, туризм).

3. Принцип целесообразного сочетания индивидуального и коллективного воспитания студентов (мотивация студентов к самореализации, развитию своих способностей, к отличной и хорошей учебе, творческой работе, активному участию в общественной, научной, спортивной жизни, студенческом самоуправлении, воспитание студентов в духе коллективизма, приоритета общественных интересов, помощь каждому в нахождении достойного места в системе общественных отношений).

4. Принцип взаимосвязи системы воспитательной работы и корпоративной культуры вуза (приобщение студентов к культурным, национальным, семейным традициям России, знанию ее истории, обеспечение соблюдения каждым студентом требований Устава вуза, правил внутреннего распорядка, норм корпоративной этики, поощрение товарищеских объединений и формирование традиций в рамках учебной группы как первичного студенческого коллектива).

5. Принцип вариативности форм воспитательной работы (сочетание учебных и внеучебных форм воспитательной работы, усиление воспитательной направленности в преподавании учебных дисциплин, разработка и внедрение новых вариативных педагогических идей и технологий, участие в соответствующих всероссийских, республиканских, городских и районных проектах, программах, конкурсах, создание банка студенческих идей, позволяющих реализовывать воспитательные функции).

6. Принцип необходимости и достаточности социальной помощи студентам (оказание своевременной необходимой помощи студентам (материальной, психологической, педагогической и так далее), помощь студентам первого курса, особенно происходящим из неполных и других проблемных семей, имеющим индивидуальные проблемы в адаптации к условиям учебы в вузе, недопусти-

мость формирования иждивенчества при оказании помощи студенту, поощрение его активности, инициативы, формирование готовности к взаимопомощи).

7. Принцип взаимосвязи воспитания и самовоспитания (вовлечение студентов в участие в обсуждении и решении важнейших вопросов работы Центра, стимулирование стремления студентов самостоятельно искать выход из проблемных жизненных ситуаций, подготовка к социальной самозащите, формирование способности противостоять негативным социальным факторам окружающей среды, навыкам самозащиты в различных стрессовых ситуациях, создание условий для проектирования студентом своего социального имиджа и карьеры).

Для подготовки будущих специалистов, соответствующих современным требованиям, всестороннего и гармоничного формирования личности, адаптации в обществе важно обеспечить эффективное сочетание процессов обучения и воспитания. В этих целях уместно использование учебной и внеучебной работы, вовлечение студентов в активное участие в управлении этими процессами. Необходимо развивать личность каждого студента с учетом ее запросов, способностей, потребностей, ценностных ориентаций, воспитывать у студенческой молодежи стремления к творческому началу в профессиональной деятельности с акцентом не только на материальную заинтересованность, но и на духовность [5].

Формирование профессиональной компетентности будущих специалистов осуществляется в Центре «Социальная инициатива» поэтапно, используются различные формы профессионально ориентированной волонтерской деятельности студентов: семинары, Круглые столы, мастер-классы и другие.

**На ориентировочно-мотивационном этапе** происходит вовлечение студентов в волонтерскую деятельность. Руководитель Центра «Социальная инициатива» знакомит первокурсников с деятельностью Центра, символикой, традициями. Студенты-волонтеры старших курсов объясняют сущность волонтерской деятельности, раскрывают формы участия студентов в ней, проводят первичную диагностику профессиональной компетентности будущих социальных педагогов. Совместно разрабатываются перспективный и календарный планы волонтерской деятельности, назначаются ответственные за каждый участок работы. Определяются учреждения, которым будет оказана волонтерская помощь. Волонтеры участвуют в «Антинаркотическом марафоне»

(сентябрь-ноябрь), что способствует повышению информированности молодежи в вопросах сохранения своего здоровья и профилактике вредных привычек, вовлечению подростков и молодежи в общественно значимые дела и досуговую занятость, развитию добровольчества в деле популяризации здорового образа жизни. Происходит формирование потребностей, движущих мотивов, ориентация будущих социальных педагогов на профессиональную деятельность. Задача преподавателей – руководителей Центра, занимающих на первом этапе управляющую позицию, – раскрыть перед студентами возможность получить дополнительные знания и опыт практической работы. Студенты получают опыт волонтерской деятельности, принимая участие в социальной акции «Путешествие по странам» в рамках Дня мира (сентябрь). Данная форма волонтерства наглядно демонстрирует социальную значимость осуществляемой деятельности, ее профессиональную направленность, позволяет многим первокурсникам впервые увидеть объект своей будущей профессиональной социально-педагогической деятельности.

**На втором этапе, ознакомительно-адаптационном,** оказывается влияние на выработку поведения, восприятия, мышления студентов, необходимых для успешности процесса формирования профессиональной компетентности будущих социальных педагогов. Студенты участвуют в социальных акциях: «Сердце отдаем детям» (октябрь), «День матери России» (ноябрь). Молодым людям предоставляется возможность занять позицию организаторов, то есть участвовать в волонтерской деятельности на уровне вуза и других учреждений по принципу соуправления (координации). Волонтерам делегируются полномочия по планированию и координации Центра, организации взаимодействия с заинтересованными лицами и объединениями, администрацией социальных учреждений. Студенты готовятся к проведению массового мероприятия, требующего длительной подготовки, ответственного подхода, распределения ролей и функций, постоянной координации и контроля исполнения обязанностей. Таким мероприятием является театрализованное представление, посвященное празднованию Нового года «Новогодняя сказка – детям». Работа над театрализованным представлением идет весь декабрь: пишется сценарий, распределяются и разучиваются роли, подбираются музыка и костюмы, формируются подарки детям. Преподаватели выполняют координирующую и организационную функции. Студенты традици-

онно посещают социальные учреждения с новогодним представлением и подарками, получая возможность непосредственного общения с детьми-подростками, потенциальными объектами их будущей профессиональной социально-педагогической деятельности. На этом этапе определяются лидеры – студенты, обладающие организаторскими способностями, лидерскими качествами, с высоким или средним уровнем успеваемости в учебной деятельности. Именно они на следующем этапе содействуют переходу от управления к самоуправлению Центра. Важной особенностью данного этапа является появление у студентов социального чувства, характеристика которого отражает профессиональную компетентность социального педагога, – чувства принадлежности к группе – волонтерскому отряду.

**На следующем этапе, содержательно-реализующем,** дела и акции запланированные ранее, организуются систематично и регулярно, их осуществление координируется структурным подразделением вуза, занимающимся воспитательной работой. Можно выделить несколько особенностей этого этапа:

1. Осуществляется переход к самоуправлению студенческого волонтерства. Студенты, обладающие организаторскими способностями, лидерскими качествами и желанием профессионально развиваться, под контролем руководителей Центра разрабатывают и поэтапно реализуют свои проекты социально значимой деятельности. Лидер самостоятельно определяет субъект помощи, привлекает заинтересованных лиц, партнеров, исполнителей работы. Студенты, нуждающиеся в развитии коммуникативных, организаторских, аналитических умений, формировании интереса к социально-педагогической деятельности, поддержке в выработке потребности в саморазвитии, принимают участие в других видах социально полезной деятельности: распечатке раздаточного материала, подготовке презентационных материалов, сборе игрушек и книг, подготовке сценария театрализованного представления и так далее. Традиционно проводятся социальные акции («Если добрый ты...» (февраль), «8 Марта – мамин праздник» (март), «Планета детства» (июнь), «Мы – за здоровый образ жизни!» (июль), «От улыбки станет мир добрей» (август)), праздничные театрализованные постановки («Русские народные традиции – Масленица» (февраль-март), «День веселья и смеха» (апрель)), художественно-поэтическая композиция («Дорогами войны» (май)). Выстраивается сотрудничество с областным детским домом г. Орехово-Зуево, социаль-

ным приютом для детей и подростков г. Орехово-Зуево, хирургическим отделением 1 городской больницы, Центром «Истоки» для детей с ограниченными возможностями здоровья, Центром социального обслуживания пенсионеров и инвалидов г. Орехово-Зуево.

2. Взаимодействие между волонтерами и руководителями Центра строится по принципу соуправления. Форма и степень участия будущих социальных педагогов в мероприятиях различна: одни ставят спектакль, другие – сопровождают подростков с ограниченными возможностями, третьи – готовят музыкальное и видео сопровождение. При этом студенты получают опыт социально полезной и профессионально ориентированной деятельности не только в образовательных учреждениях, но и в учреждениях системы социальной защиты населения. Объектами волонтерской деятельности являются дети и подростки, ветераны войны, пожилые граждане, люди с ограниченными возможностями. Волонтеры приобретают коммуникативные и организаторские способности, деловитость, толерантное отношение, совершенствуются навыки общения с разными по возрасту людьми.

**На этапе самореализации и саморазвития** будущие социальные педагоги целенаправленно побуждаются к самоанализу на основе профессиональных ценностей, актуализируется рефлексия по осознанию ответственности за свои суждения и поступки. Полученные навыки профессионально ориентированной деятельности, расширение знаний по педагогике и психологии людей разных возрастов позволяет студентам заниматься научно-исследовательской деятельностью в области

волонтерства. Студенты выполняют выпускные квалификационные и курсовые работы, представляют социально значимые доклады на научно-практические конференции вуза, принимают участие в конкурсах исследовательских работ среди студентов высших учебных заведений «Меня оценят в XXI веке», «Национальное достояние России», публикуют материал в газетах, научных журналах, выполняют социальные проекты, лучшие работы премируются в виде грантов.

Таким образом, деятельность Центра «Социальная инициатива» системна, целенаправленно организована. Поэтому в ней создаются соответствующие условия и возможности для каждого молодого человека проявить свои лучшие качества и способности, появляется возможность оценить себя и результаты своей работы. Включение в деятельность Центра способствует профессиональному становлению молодежи, формированию социально-активной жизненной позиции и ответственности. Принимая участие в Центре, студенты приобретают знания и опыт, а также практические навыки и ценности, необходимые для активной и ответственной гражданственности.

Волонтерскому движению необходимо уделять особое внимание, поскольку именно в нем находится большой потенциал в формировании чувств национальной идентичности и ценностей для каждого человека. Добровольческая деятельность молодежи является пространством социализации, развития профессиональных компетентностей будущих специалистов. Добровольчество – это индикатор благополучия общества, оно показывает душевное здоровье общества.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Гойхман О.Я. Организация и проведение мероприятий : учеб. пособие. – М.: ИНФРА-М, 2008. – 120 с.
2. Кудринская Л.А. Добровольческий труд в современной России : монография. – Омск: Издательство ОмГТУ, 2005. – 132 с.
3. Левдер И. Добровольческое движение как одна из форм социального обслуживания // Социальная работа, 2006.- № 2. – С. 35-36.
4. Федеральный Закон 11 августа 1995 г. № 135-ФЗ «О благотворительной деятельности и благотворительных организациях» (в ред. Федеральных законов от 23.12.2010 N 383-ФЗ).
5. Ферцер В.Ю. Роль общественных движений в развитии социально-досуговых инициатив детей и подростков // Проблемы юридической ответственности несовершеннолетних: материалы Всероссийской научно-практической конференции. – Орехово-Зуево: Изд-во МГОГИ, 2012. – С. 225-236.

**Summary**

**FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE  
SPECIALISTS IN ACTIVITIES IN THE CENTRE  
«SOCIAL INITIATIVE»**

*V.Y. Fertser*

Moscow State Regional Humanitarian Institute

*Abstract.* Enable students to the Center promotes the professional development, the formation of social and active life position and responsibility. Taking part in the Center, future professionals gain knowledge and experience, as well as practical skills and values necessary for active and responsible citizenship.

*Key words:* volunteer work; professional competence; principles of educational work.

## ГУМАНИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ Л.Н. ТОЛСТОГО

Шаталов А.А.

Московский государственный областной гуманитарный институт

*Аннотация.* Статья посвящена исследованию гуманистических основ научно-педагогической системы Л.Н. Толстого.

*Ключевые слова:* свободное воспитание; умственные способности; русская система народного образования; педагогическая лаборатория; ненасильственная школа; нравственное развитие; творчество; гуманизм и человеколюбие.

В отечественной и мировой педагогике нет примера более глубокого, чем у Л.Н. Толстого, служения педагогическому делу, воспитанию и образованию человека. Все мыслящие люди сверяют по нему своё нравственное здоровье, свой путь в духовном восхождении к высшим идеалам добра и справедливости.

На протяжении всей своей жизни Л.Н. Толстой глубоко и всесторонне исследовал проблему воспитания человека, боролся за всеобщее обучение детей, развитие образования в соответствии с их природным стремлением к знанию, доступность обучения для всех детей независимо от их национальностей и вероисповедований, предоставление права обучаться на родном языке. Он писал, что народ везде стремится к образованию, ему должно быть предоставлено право свободно высказывать мнения о том, какое образование ему нужно, в противном случае он всегда будет противодействовать принудительному образованию. Толстой призывал: «...перестанем же смотреть на противодействие народа нашему образованию как на враждебный элемент педагогики, а, напротив, будем видеть в нём выражение воли народа, которой одной должна руководиться наша деятельность. Скажем, наконец, тот закон, который так ясно говорит нам из истории педагогики и из истории всего образования, что, для того чтобы образовывающему знать, что хорошо и что дурно, образовывающийся должен иметь полную власть выразить своё неудовольствие или по крайней мере уклониться от того образования, которое по инстинкту не удовлетворяет его, что критерий педагогики есть только один – свобода» [1, с. 69].

С тревогой в душе Толстой предлагал в письмах к царю программу государственного переустройства с предоставлением народу широких прав в общественно-экономической жизни, вклю-

чая образование. В образовании и воспитании он видел путь духовно-нравственного развития народа, его языка, культуры и истории, сохранении и умножении традиций.

Ещё до открытия школы в Ясной Поляне он изучил постановку обучения в отечественных и западноевропейских школах.

Глубоко изучив западноевропейскую школу, путешествуя по странам Европы (Германии, Франции, Англии, Италии и Бельгии), её достижения и недостатки, Толстой пришёл к выводу, что наша педагогика должна быть русской. Толстой говорил, «я твёрдо убеждён, что, для того чтобы русская система народного образования не была хуже других систем (а она по всем условиям времени должна быть лучше), она должна быть своя и не похожая ни на какую другую систему» [2, с. 105].

В немецкой школе он видел насилие над ребёнком, не мог принять принудительное образование. «В Германии 9/10 школьного народного населения выносятся из школы механическое умение читать и писать и столь сильное отвращение испытанным ими путями науки, что они впоследствии не берут книги в руки. Пусть те, которые не согласны со мной, укажут мне на книги, читаемые народом» [3, с. 60], – писал Толстой.

Он подчёркивал, что «кроме того одуряющего влияния школы, <...> состоящего собственно в продолжительном искажении умственных способностей, есть другое, ещё более вредное влияние, состоящее в том, что ребёнок в продолжение ежедневных долгих часов занятий, одуряемый школьной жизнью, оторван на всё это самое драгоценное по возрасту время от тех необходимых условий развития, которые поставила для него природа» [3, с. 60].

Его заботило то, что, обучаясь в такой школе, ребёнок не получает того развития, которое



он может получить в условиях свободы. Толстой описывает состояние ребёнка, испытываемое им в разных условиях, в условиях дома, на улице и в школе. Один и тот же ребёнок вне школы – это жизнерадостное, любознательное существо с улыбкой в глазах, радостно и ясно выражающее свои мысли своим языком. В условиях школы это другое, измученное существо, повторяющее чужие слова на чужом языке с выражением усталости, «существо, которого душа, как улитка, спряталась в свой домик». И Толстой, анализируя эти состояния души ребёнка, подчёркивает, что «стоит взглянуть на эти два состояния, чтобы решить, которое из этих двух более выгодно для развития ребёнка» [3, с. 62].

Показывая вредность и опасность принудительной школы для развития ребёнка, Толстой подчёркивал, что такая школа исключает возможности всякого прогресса. «Только когда опыт будет основанием школы, только тогда, когда каждая школа будет, так сказать, педагогической лабораторией, только тогда школа не отстанет от всеобщего прогресса, и опыт будет в состоянии положить твёрдые основания для науки образования» [3, с. 63].

Анализируя всеобщую историю образования, Толстой пришёл к выводу, что невозможно устроить нам школы по немецкому образцу, переделать звуковую немецкую методику, английские, французские лицеи и школы и таким образом догнать Европу. «Мы, русские, живём в исключительно счастливых условиях относительно народного образования, – писал Толстой. – Наша школа не должна выходить как в средневековой Европе из условий гражданственности, не должна служить известным правительственным и религиозным целям», всякое подражание европейской школе в отношении принудительности школы будет не шагом вперёд, а шагом назад.

Уже в первых своих статьях выступил с резким заявлением, что науки о воспитании и образовании ещё не существует, не положено «первое её основание».

Толстой писал, что «выдумать русскую систему образования, такую, которая бы вытекала из потребностей народа, невозможно ни комитету, никому в мире – надобно ждать, чтобы она сама выросла из народа» [2, с. 124].

Совершенно исключительное значение он придавал педагогическому опыту. Свободу он рассматривал как единственный критерий для науки педагогики. Яснополянская школа развивалась свободно из начал, которые вносили учителя и ученики. Ученик всегда имел право не ходить в

школу, не слушать учителя. Учитель имел право не пускать к себе ученика, имел возможность силой своего влияния воздействовать на учеников.

И чем дальше разветвляется преподавание, подчёркивает Толстой, тем необходимее становится порядок. И при нормальном, ненасильственном развитии школы, чем больше развиваются ученики, тем сильнее организованной становится школа, в котором больше испытывали потребность сами ученики, тем сильнее проявлялось влияние учителя. Уже в первом классе были ученики, которые требовали следования расписанию, проявляли недовольство, когда их отрывали от урока, когда кто-то нарушал порядок.

Толстой пришёл к выводу о том, что «внешний беспорядок этот полезен и незаменим, как он ни кажется странным и неудобным для учителя» [4, с. 138].

Он подчёркивает, что дети, подчиняясь естественным законам, вытекающим из их природы, подчиняясь преждевременному вмешательству учителя, не верят в законность ваших звонков, расписаний и правил.

По мысли Толстого, свободный порядок страшен только потому, что мы сами привыкли к другому, в котором воспитывались, это во-первых, а во-вторых, насилие употребляется только в результате поспешности и недостатка уважения к человеческой природе. Нам кажется, что беспорядок всё больше растёт, и ему нет пределов, что в этих условиях нет другого средства, как употребить силу. В этом случае, по мысли Толстого, следует немного подождать и оживление, которое возникло самоестественно, уложится в порядок, гораздо более лучший, чем мы выдумаем.

Толстого несправедливо упрекали в трактовке идеи свободного воспитания, которая отождествлялась с анархизмом и развалом традиционной системы воспитания.

Сторонники традиционной педагогики обвиняли его в проповеди стихийности, принижения руководящей роли учителя, в идеализации возможностей самостоятельного духовно-нравственного развития ребёнка от рождения.

Толстой полагал, что необходимо стимулировать в ребёнке в процессе побуждающего духовно-нравственного развития понимание того, что невозможно внушить ему угрозой, насильственным путём. На опыте работы Яснополянской школы он показал, что творческие силы детей и нравственные возможности раскрываются только тогда, когда дети становятся участниками педагогического процесса в обстановке взаимоуважения и сотрудничества.

Занятия Толстого педагогией были пронизаны глубокой верой в природные возможности детей. Серьёзное и напряжённое учение он стремился сделать интересным, увлекательным и сильным, в противном случае «ученик потеряет надежду исполнить заданное, займётся другим и не будет делать никаких усилий; если урок слишком лёгок, будет то же самое. Нужно стараться, чтобы всё внимание ученика могло быть поглощено заданным уроком. Для этого давайте ученику такую работу, чтобы каждый урок чувствовался ему шагом вперёд в учении» [5, с. 179].

Обучение в своей школе Толстой строил с учётом индивидуальных возможностей каждого ученика. Ребёнок обладает «особенным дарованием и способен выполнить определённую задачу. Нужно постараться открыть в ребёнке это особенное дарование и соответственно ему направлять его образование и воспитание», – писал он [5, с. 303].

Толстой отмечал, что ученик не понимает оттого, что не пришло время, и это особенно заметно в арифметике. Над чем бились по целым часам, отмечает Толстой, вдруг становится ясно в минуту через некоторое время. И он особо обращает внимание учителя на то, чтобы не было торопливости, следует подождать, возвратиться к прежним толкованиям.

Он заботился о том, чтобы воспитание и обучение не подавили то очень важное и существенное, что дано ребёнку от рождения. Толстой писал, что «здоровый ребёнок рождается на свет, вполне удовлетворяя тем требованиям безусловной гармонии в отношении правды, красоты и добра, которые мы носим в себе, <...> родившись, человек представляет собой первообраз гармонии, правды, красоты и добра» [5, с. 287].

Идея гуманизма, глубокого уважения к личности ребёнка – основополагающее кредо педагогической системы Л.Н. Толстого. Глубокая вера в природные возможности ребёнка, личностно ориентированный подход в обучении и воспитании разрушал авторитаризм официальной педагогики, которая не учитывает природные возможности, применяет принудительные меры в воспитании и обучении.

В письме к А.А. Толстой он писал: «...подумайте только, что в протяжении 2 лет, при совершенном отсутствии дисциплины ни один и ни одна не была наказана. Никогда лени, грубости, глупой шутки, неприличного слова» [6, с. 404].

Посещая немецкие школы, он увидел картину издевательства над детьми, от которых требовалось заучивание того, что сообщал им учитель.

При решении задач, например, по математике, ученик должен использовать тот вариант решения, который считает нужным учитель, хотя при этом задача имела несколько других вариантов решения. Толстой подверг критическому анализу философские основы немецкой педагогики, которые немецкие педагоги считали наиболее обоснованными и решёнными. Он указывал на их ограниченность и утверждал, что немецкая система образования не воспитывала в духе передовых идей, что дети были лишены радости детства. Толстой выступал против насилия, которое совершается над детьми в школе и подчёркивал, что насилие соблазнительно, потому что освобождает от усилия внимания и разума.

«Та школа, в которой меньше принуждения, лучше той, в которой больше принуждения. Тот приём, который при своём введении в школу не требует усиления дисциплины, хорош, тот же, который требует большей строгости, наверно, дурен» [6, с. 88].

Толстой писал, что «я воевал с немецкой педагогией именно потому, что я большую часть жизни посвятил на это дело, что я знаю, как думать народ и народный ребёнок и знаю, как говорить с ним; и это знание не слетело с неба от того, что у меня талант (самое глупое, бессмысленное слово), а от того, что я с любовью и трудом приобрёл это знание» [8, с. 161].

Через просвещение народа, его образование проявляется природная сущность, его духовные запросы, духовно-нравственное развитие. Толстой считал, что народ точно так же нельзя поучать, как нельзя испортить книжками. Преклоняясь перед нравственным природным совершенствованием ребёнка, он признавал необоснованным с точки зрения педагогической науки и практики какое-либо принуждение в своих действиях по отношению к воспитаннику. Образование при этом должно иметь другую цель – достигнуть наибольшей гармонии в смысле правды, красоты и добра. Такой путь требует от учителя разносторонней профессиональной подготовки, глубокого знания детской психики, понимания интересов и запросов детей, их возрастных и индивидуальных особенностей. «Свобода есть наивыгоднейшее условие для приобретения наибольшего числа понятий. Школа лишает ученика свободы, и потому, полагая, что она даёт ему новые понятия, только лишает его возможности приобретать, стесняет его школьными условиями», – писал Толстой [8, с. 161].

Он не одобрял свободное воспитание в смысле анархии и вседозволенности. Толстой подчёр-

квивал, что если ребёнку предоставить возможность делать всё, что ему хочется, то выйдет то, что называют «балованными детьми». Нужно, чтобы в ребёнке началась внутренняя борьба, чтобы он сам привыкал бороться с собой и чем раньше начнётся эта борьба, тем лучше.

Работая с учителями своей школы, он обращал особое внимание на то, чтобы не создавали условия для принуждения детей в процессе обучения и воспитания. Как руководитель школы Толстой предоставлял учителю свободу в его действиях, своим доверительным отношением способствовал укреплению авторитета учителя, а с другой стороны стимулировал поиск, инициативу и творчество в его работе. Он был противником авторитарного руководства, систематически обсуждал с учителями наиболее сложные проблемы теории и практики обучения, на своём личном педагогическом опыте раскрывал то единение и сотрудничество, которое должно существовать между учителями и детьми в организации учебно-воспитательного процесса. Толстой писал, что «только когда опыт будет основанием школы, только тогда, когда каждая школа будет, так сказать, педагогической лабораторией, только тогда школа не отстанет от всеобщего прогресса, и опыт будет в состоянии положить твёрдые основания для науки образования» [3, с. 63].

Своими увлекательными беседами Л.Н. Толстой «будил пытлившую мысль детей», создавал обстановку тёплых, задушевных отношений учителя с детьми, в процессе которых давал ученикам разнообразные знания, что вызывало у них большой интерес и любознательность.

Для активизации познавательной деятельности Л.Н. Толстой создавал «ситуации затруднения». Создавались такие условия, при которых дети, опираясь на уже изученный материал, полу-

чали возможность на основе логических рассуждений выходить на новый, ещё не изученный.

Он заботился о том, чтобы на уроках было создано оптимальное состояние ребёнка, чтобы его ум не утомлялся от чрезмерной перегрузки, чтобы урок был соразмерен силам ученика.

Воспитание Толстой считал делом первоочередной важности как для учителя, так и всего общества. Педагогическую деятельность учителя он рассматривал, как очень ответственное дело и высоко ценил его гуманизм и человеколюбие.

«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 прочёл 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» [9, с. 63].

В его работах относительно мастерства учителя проходит мысль о недовольстве собой. Это чувство должно быть присуще учителю всегда. В этом кроется его стремление постоянно совершенствовать своё интеллектуальное богатство, профессиональное мастерство.

Л.Н. Толстой, создавая Яснополянскую школу, стремился к тому, чтобы в ней были созданы доверительные взаимоотношения между учителями и детьми, отношения сотворчества, любви и уважения, была создана обстановка для раскрытия природных возможностей детей, формирования интереса и естественных потребностей в приобретении знаний, духовно-нравственного развития личности.

Он писал, что «новая школа будет местом для свободного труда, свободного общения между детьми и теми, кто хочет помочь детям в удовлетворении их свободных запросов, в удовлетворении их жажды и творчества» [10, с. 11].

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Толстой Л.Н. Народное образование. В кн. Педагогические сочинения. – М.: Педагогика, 1989.
2. Толстой Л.Н. Проект общего плана устройства народных училищ. В кн. Педагогические сочинения. – М.: Педагогика, 1989.
3. Толстой Л.Н. О народном образовании. В кн. Педагогические сочинения. – М.: Педагогика, 1987.
4. Толстой Л.Н. Яснополянская школа за ноябрь и декабрь месяцы.
5. Толстой Л.Н. Азбука, Новая азбука. – М., 1987.
6. Толстой Л.Н. Полное собрание сочинений. – Т. 60.
7. Толстой Л.Н. Полное собрание сочинений. – Т. 8.
8. Толстой Л.Н. Полное собрание сочинений. – Т.13.
9. Толстой Л.Н. Общие замечания для учителя. В кн. Педагогические сочинения. – М.: Педагогика, 1987.
10. Толстой Л.Н. // Свободное воспитание. 1907-1908. - № 1. – с. 11.

*Summary*

**HUMANISTIC BASES  
OF EDUCATIONAL SYSTEM BY L.N. TOLSTOY**

*A.A. Shatalov*

Moscow State Regional Institute of Humanities

*Abstract.* The article considers the study of humanistic principles of scientific and pedagogical system by L.N. Tolstoy.

*Key words:* liberal education; mental abilities; the Russian system of public education; pedagogical laboratory; non-violent school; moral development; creativity; humanism and philanthropy.

## СОВРЕМЕННЫЙ ОПЫТ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ГЕРМАНИИ

Яковлева Э.Н., Гришина Г.Н.

Московский государственный областной гуманитарный институт

*Аннотация.* В статье рассматриваются место, роль и задачи воспитания и обучения детей младшего возраста в современной системе образования Германии, представлена характеристика разных типов и видов дошкольных учреждений, работающих по различным моделям. Уделено внимание воспитанию детей из семей мигрантов.

*Ключевые слова:* современное дошкольное образование, зарубежные модели воспитания и обучения детей младшего возраста, базовые компетентности, интеграция.

Рост интереса к дошкольному детству относится к числу общемировых общественных тенденций. В наиболее развитых странах раннее и дошкольное детство рассматриваются как особый национальный ресурс, позволяющий решать сложные проблемы социального и экономического развития. Во всех странах Европы раннее образование является предметом национальной политики. На сегодняшний день существует целый ряд успешно развивающихся национальных моделей дошкольного образования, сформированных с учетом традиций, языка и культуры народа. Эти модели иногда существенно отличаются друг от друга и даже являются в известном смысле контрастными (как, например, либеральная, ориентированная на ребенка и более центрированная на обучение французская). Речь идет не о заимствовании одного из чужих вариантов, а выявлении тенденций, являющихся универсальными.

Изучение зарубежной теории и практики дошкольного воспитания может способствовать формированию открытого педагогического мышления, что позволит лучше осознать современную российскую действительность, рассмотреть ее в общеевропейском педагогическом пространстве и включить в мировую «систему координат», а также способствовать дальнейшей модернизации отечественного дошкольного образования с учетом культурных и социально-исторических особенностей.

В развитии системы дошкольного образования в России происходят качественные изменения: согласно Федеральному закону «Об образовании в Российской Федерации» дошкольное образование становится самостоятельным нормативно-правовым уровнем, разработан и утвержден Федеральный государственный обра-

зовательный стандарт (ФГОС) дошкольного образования: стандарт развития и предоставления возможностей, стандарт поддержки разнообразия детства. Сегодня важно сопоставлять различные модели воспитания и обучения детей младшего возраста для выделения наиболее существенного общего.

Представляют интерес немецкие подходы в определении содержательных ориентиров современного дошкольного образования.

Традиции общественного дошкольного воспитания в Германии являются одними из самых давних. В середине XIX века трудами Фридриха Фребеля и его последователей в Германии создаются дошкольные учреждения, которые затем получают признание и распространение во многих странах мира, в том числе и России.

Дошкольное образование в Германии представлено детскими садами (Kindergarten). Детские сады принимают детей в возрасте от 3 до 6 лет, до того, как они идут в школу. Дошкольное образование в Германии необязательно, детские сады не входят в систему обязательного образования. Обучение начинается с 6-летнего возраста и согласно государственным законам является обязательным для всех детей.

В Германии существуют **государственные, частные, профессиональные дошкольные учреждения**. Доля всех государственных детских садов составляет 20%, 80% принадлежат церковным общинам, профсоюзам, немецкому Красному Кресту, службе молодежи и другим благотворительным обществам. *Независимо от государственной, частной или муниципальной принадлежности все детские сады (как и школьная система в целом) находятся под надзором государства.*

В соответствии с Конституцией страны прерогативой федерации является издание законов о благосостоянии детей и молодежи **внутри системы соцзащиты**. Это также относится к дошкольным образовательным учреждениям (Kindergärten, Kinderkrippen, Horte). Государство применило свое законодательное право через принятие Закона о защите детей и молодежи в июне 1990 года (Kinder-und Jugendhilfegesetz). Федеральные земли обязаны предоставлять проекты законов о дошкольном образовании и обеспечивать их качественную реализацию.

Показатели охвата детей системой раннего воспитания в Германии в 21 веке: 18% детей в возрасте от 0 до 3 лет и 93 % детей в возрасте от 3 до 6 лет.

В финансировании дошкольных учреждений участвуют как земли, общины, учредители, так и родители, что дает последним право участвовать в организации новых детских садов на правах соучредителей и с правом свободного выбора вида воспитательной работы. (Родительская плата определяется в зависимости от доходов семьи и времени пребывания ребенка в детском саду.)

Поскольку ответственность за детские сады лежит на управляющих органах (*которыми могут быть частные лица, церковные, общественные и государственные организации*), то и содержание воспитания, обучения и образования определяют они, но обязательным является наличие педагогического или социально-педагогического образования для педагогов и воспитателей.

В Германии существуют следующие типы дошкольных заведений:

- детские садики с полным или неполным днем, предназначенные для детей 3-х – 6-ти лет;
- одногрупповые дошкольные заведения (преимущественно для старших дошкольников);
- пришкольные группы (для пятилетних детей);
- подготовительные классы основной школы, которые воспитывают и учат пятилетних детей;
- круглосуточные интернаты для здоровых детей в возрасте от 3-х до 6-ти лет;
- интернаты для детей с проблемами здоровья и развития;
- материнские центры (в них матери вместе с детьми занимаются интересной и полезной деятельностью, общаются между собой и специалистами по педагогике и психологии).

Все они предназначены для разных категорий детей 3–6 лет, в том числе с нарушениями физического развития, а также из семей мигрантов. В функции детских учреждений входят забота о детях и их обучение. Дошкольное образование организовано так, чтобы поддержать и дополнить воспитание ребенка в семье, компенсировать все дефекты развития и предоставить оптимальные возможности для его развития и образования.

С возрастом *функции подготовки детей к школе*, активизировался поиск интеграции двух пограничных ступеней: детского сада и начальной школы. Юридически оформлен статус *государственных подготовительных групп* («школьные детские сады», «подготовительные классы»). Сближение задач двух пограничных ступеней закреплено законодательно, структурно и содержательно. Предшкольная ступень выведена из системы социальной помощи детям и молодежи и присоединена к школьной ступени, находящейся под юрисдикцией Министерства образования и культуры Германии.

Дошкольные учреждения Германии работают *по различным программам или моделям*: М. Монтессори, Ж. Пиаже, Р. Штайнер. С заметным увеличением потребности в подготовке к школе возникли различные модификации дошкольных учреждений, по преимуществу разновозрастные и разноуровневые объединения для детей от 4 до 6 лет.

Главные концептуальные принципы воспитания детей реализуются в детских садах «свободного» и открытого типов. Самый распространенный тип «свободного детского сада» – штейнеровские детские сады и детские сады Монтессори. Открытый детский сад организован на ситуативно-ориентированной концепции дошкольного воспитания, для которого характерны открытое планирование с участием детей, учеба на базе реальных жизненных связей, единство игры и учебы, разновозрастная организация жизни и деятельности, связь с общественностью, сотрудничество родителей и дошкольного заведения. Воспитатель должен быть способным к систематическим и длительным наблюдениям, анализу результатов педагогической деятельности, прогнозированию.

С заметным увеличением потребности в школьной подготовке возникли различные модификации дошкольных учреждений, по преимуществу разновозрастные и разноуровневые объединения для детей от 4 до 6 лет. Это модели – проекты, такие как «Детское пространство» (объединение садов, групп продленного

дня для разновозрастных детей, которые включены в непрерывный педагогический процесс), «Материнские школы», «Первый шаг» (для работы с детьми из семей с низким социальным статусом) и другие.

Большой спрос на разнообразные модели дошкольного воспитания и учебной подготовки объясняется целым рядом объективных причин:

- многофункциональность в каждой из ступеней в цепочке «детский сад – подготовительные группы – начальная школа» (уход, опека, надзор, развитие, воспитание, социализация и подготовка к школе);
- наличие разных категорий детей (по возрастным, гендерным, физическим, психологическим, религиозным и другим особенностям).

Среди различных категорий детей можно вычленил детей из семей иностранных граждан и трудовых мигрантов, испытывающих особые сложности с немецким языком. На выходцев из семей мигрантов приходится около 20% всех проживающих в Германии лиц в возрасте до 30 лет (в Мюнхене – 54%). Дети из этих семей имеют немецкое гражданство и право на образование наравне с коренным населением. Каждый 2-й ребенок в детском саду Баварии – из семей мигрантов с различным культурным уровнем. Как обучать таких детей? В одном детском саду могут быть дети с 18 и более языками.

Очевиден тот факт, что интеграция детей мигрантов в образовательную систему Германии страдает из-за плохого владения немецким языком. Но по статистике знание родного языка не мешает детям в овладении немецким языком и даже способствует успешности этого процесса. Билингвизм начинает рассматриваться как положительный ресурс и важная компетентность личности ребенка. Федеральным землям рекомендовано по возможности усиленно содействовать поддержке детского многоязычия с учетом развития родного языка детей, начиная с детского сада.

**Билингвально-бикультурная модель воспитания**, разработанная в Институте раннего развития детей (Мюнхен), прошла апробацию в разных странах (ФРГ, США, Израиль, Австрия). Данная модель исходит из двух методологических посылок:

1. Владение родным языком является предпосылкой для овладения последующими иностранными языками и важной основой для позитивного когнитивного развития ребенка и его школьного образования.

2. Признание языковой идентичности ребенка и уважение к ней являются этическим и психологическим постулатом.

Проблемы поликультурного образования были представлены немецкими учеными в ходе работы третьей международной научно-практической конференции «Воспитание и обучение детей младшего школьного возраста», которая состоялась в Москве в ноябре 2013 г. Учеными разрабатываются специальные программы, учитывающие межкультурные аспекты в образовании. Высокие требования предъявляются к педагогам: персонал должен владеть языком, на котором говорят дети. Разрабатываются программы повышения квалификации, дополнительного обучения педагогов для работы в мультикультурной среде. В детских садах создаются языковые группы и для матерей.

Немецкий культурный центр им. Гете разработал международный проект раннего изучения иностранных языков. Нюрнбергские рекомендации по изучению иностранных языков в раннем возрасте ориентируют на единые стандарты, предусматривающие психическое развитие, языковое развитие, право на раннее и максимальное изучение языков. В России реализуется программа «Немецкий с зайчишкой Хансом», которую реализуют студенты университетов Москвы и Санкт-Петербурга.

Существует еще одна категория – дети с ограниченными физическими возможностями, они включены в систему дошкольного и школьного воспитания и обучения Германии наравне с нормально развивающимися детьми. Так называемое *инклюзивное воспитание и обучение* неизменно находится в центре общественного внимания.

Педагогическим коллективам детских садов предоставлена теоретическая база для творческого подхода к модели педагогической концепции, с которой они предпочитают работать: педагогика Монтессори, билингвальный (двуязычный) детский сад, детский сад с оздоровительным компонентом или собственная концептуальная комбинация. Формирование групп может происходить *по возрастному принципу*, они могут быть *смешанного типа*, а также *открытыми*, то есть в детском саду может не быть групповой организации, а дети находятся под присмотром воспитателей в оборудованных комнатах.

Вместо учебных программ и планов в их традиционном виде разработаны **«базовые компетентности»**, которые представляют перечень того, что должен знать и уметь, в чем должен

ориентироваться и разбираться ребенок при поступлении в первый класс. Это компетенции более чем в 20 областях, с которыми соприкасается ребенок этого возраста: когнитивная, моторная, социальная, учебная и другие. Овладение ими свидетельствует о достижении детьми дошкольного возраста школьной зрелости.

Достижения ребенка в детском саду не оцениваются, так как преподавание не является подобным обучению на уроках в школе. Персонал контролирует *развитие детей* и информирует родителей о прогрессе ребенка и о его проблемах, которые могут возникнуть в группе.

Зачислению детей в первый класс предшествуют медицинское обследование, диагностика психического, физического и эмоционального развития, проверка по тестовым заданиям в форме игры в объеме базовых компетенций. Проверку успешно преодолевают около 80% детей, остальные 20%, получив отсрочку на год, продолжают свою подготовку в подготовительных классах или пришкольных группах.

Важное направление деятельности Московского областного Центра дошкольного образования на базе Московского государственного областного гуманитарного института (г. Орехово-Зуево) – **организация площадок международного сотрудничества**. Активное взаимодействие осуществляется с Институтом раннего развития ребенка в городе Мюнхен (Бавария). В рамках Круглых столов как в Московской области, так и в Баварии обсуждаются проблемы организации разных моделей дошкольного образования, реализующих современные программы развития дошкольников.

В декабре 2012 года представители Центра посетили Институт раннего развития ребенка в городе Мюнхен с целью изучения опыта организации дошкольных учреждений в Баварии, работающих по различным программам и моделям. Развитие альтернативных форм дошкольного образования – актуальный вопрос для современной системы дошкольного образования Московской области. Особый интерес представляли учреждения для детей из семей мигрантов. Делегация посетила немецко-русский детский сад, организованный родителями-мигрантами, частный франко-немецкий и англо-немецкий детский сад. Познакомились с особенностями организации образовательных организаций, программами и технологиями воспитания и образования детей, характером взаимодействия с родителями, развивающей предметно-пространственной средой учреждений.

Руководство немецко-русским детским садом, созданным в рамках программы **«Родительская**

**инициатива»**, осуществляет родительский комитет. Его главная концепция – сохранить русский и научить детей немецкому языку, который им необходим для учебы в начальной школе в Германии. Детский сад расположен на первом этаже обычного жилого здания в квартире, арендуемой родителями. В двух разновозрастных группах 25 детей. С ними работают шесть педагогов, среди которых – один немецкий воспитатель. Содержание ребенка в детском саду обходится родителям в 310 евро в месяц, включая питание.

В группах с детьми постоянно находятся три воспитателя, двое – носители родного языка, один – разговаривающий на немецком языке. В немецко-русском детском саду используют программы российских авторов, проводят занятия и традиционные российские праздники.

Франко-немецкий и англо-немецкий детский сад – **частное образовательное учреждение**. Главный воспитатель в частном детском саду – среда: созданы все условия для развития детского творчества, сотрудничества детей, развития их индивидуальности. Поражает разнообразие дидактического материала, игрового оборудования, оборудования для экспериментальной деятельности, детские книжки, сделанные руками детей, детские портфолио, которые хранятся в доступном месте. На детской кухне, оборудованной современной техникой, дети готовят с помощью воспитателей.

В группе с детьми одновременно работают три педагога. (На группу детей из 8 человек в возрасте от 3 до 5 лет, предусмотрен 1 педагог). В каждой группе – воспитатель мужчина. Одна треть рабочего времени воспитателя предназначена для индивидуальной работы с конкретным ребенком. В основе педагогического процесса – проектная деятельность. Темы проектов определяются на совместных совещаниях педагогов дважды в неделю. Содержание ребенка в таком детском саду обходится родителям 350 евро в месяц.

Ответный визит делегации ученых Института раннего развития во главе с доктором Нагелем состоялся с 21.04 по 23.04.2013 г. Немецкую делегацию представляли: доктор психологии Бернхард Нагель, научные сотрудники Института раннего развития: логопед Криста Киферле, лингвист Юлия Хельд.

Программа визита немецкой делегации в Московский областной центр дошкольного образования предусматривала проведение международного Круглого стола по проблеме поликультурного воспитания детей дошкольного возраста в процессе билингвального образования с участием педагогов-практиков клуба «Воспитатель



Подмосковья», встречу с участниками «Школы руководителей ДОУ»: обсуждение вопросов развития системы дошкольного образования в Московской области и Баварии, посещение немецкими учеными дошкольных учреждений, ориентированных на речевое развитие детей (МДОУ детского сада № 31 компенсирующего вида и других). Состоялась лекция для студентов факультета иностранных языков по проблеме билингвального образования.

В рамках работы Школы для заведующих целесообразно изучение опыта внедрения **билингвально-бикультурной модели воспитания**, которая является актуальной в связи с увеличением детей-мигрантов в Московской области. Важен опыт организации негосударственных дошкольных образовательных учреждений, интерес к которым все более увеличивается в нашей стране и в Московской области в частности.

Исследователи зарубежных моделей воспитания и обучения детей младшего возраста выделяют следующую универсальную тенденцию – «переход от парадигмы Пиаже к парадигме Выгодского»: акцент делается на поиск баланса между поддержкой детской инициативы и организацией направленного обучения.

Анализ зарубежного опыта важен при решении проблем организации инновационной деятельности в плане:

- создания интернациональных ресурсных центров;
- конверсии инновационного и традиционного национального педагогического опыта и мастерства;
- организации и ресурсной поддержки практики повышения квалификации педагогических, управленческих кадров в системе дошкольного образования.

Следует использовать актуальные формы международного сотрудничества в сфере образования и активизировать работу по развитию международных контактов, способствующих профессиональному развитию педагогических работников через *организацию стажировок педагогов за рубежом, соответственно зарубежных педагогов в России*. Использование и обмен лучшими практиками широко применяется в области управления системой дошкольного образования по всему миру для совершенствования управленческой деятельности и внедрения лучших решений, доказавших свою эффективность во многих странах мира.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Зибзеева В.А. Дошкольное образование за рубежом: история и современность. – М., 2007.
2. Meng K. Russisch sprachige Eltern und deutsche Kindergärten / K. Meng // INTERKULTURELL und GLOBAL. – 2006. – N 1-2.
3. Бурд М. LIGHT: Европейский проект в поддержку детского многоязычия / М. Бурд // Русский язык за рубежом. – 2009. – N 6 (217).
4. Писарева Л. Современные дошкольные учреждения Германии // Дошкольное воспитание. – 2012. – № 10.
5. Писарева Л. Подготовка школьника к достижению школьной зрелости в Германии // Дошкольное воспитание. – 2012. – № 11.
6. Юффинг Клаудиа. Развитие кросс-культурного обучения и воспитания детей: немецкий и европейский опыт // Материалы третьей ежегодной Международной научно-практической конференции. – М., 2013.

#### Summary

### MODERN EXPERIENCE OF PRESCHOOL EDUCATION IN GERMANY

*E.N. Yakovleva, G.N. Grishina*

Moscow State Regional Institute of Humanities

**Abstract.** The article considers the place, role and tasks of education and training of children of early age in the modern system of education in Germany; characteristics of different types and forms of preschool institutions working on different models are also examined here. Attention is paid to the education of children from migrant families.

**Key words:** contemporary pre-school education; foreign models of education and training of children of younger age; basic competence; integration.

## РАЗДЕЛ 2. ПСИХОЛОГИЯ

УДК 159.9:316.6

### ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ КОНФЛИКТНОЙ СЕМЬИ

*Балакирева Н.А.*

Московский государственный областной гуманитарный институт

*Аннотация.* Для человека семья – маленькая модель общества, школа отношений с людьми и одновременно убежище, где можно спрятаться от невзгод, отдохнуть от суеты человеческих отношений, восстановить силы, чтобы вновь окунуться в пучину внешнего мира.

Ключевые слова: брак, семья, отношения, супруги, дети, конфликты.

**Б**рак, семья, гармония, конфликт – это достаточно распространенные термины в нашем обществе. Эти понятия характеризуют семейные отношения, взаимопонимание супругов, воспитание детей, атмосферу в семье, сочетание характеров или, другими словами, семейную жизнь.

Семья – древнейший институт человеческого взаимодействия, уникальное явление. Для общества семья является ячейкой, первичной структурой, одним из кирпичиков, из которых оно, общество, состоит. Рушатся семьи – и общество теряет прочность, происходят изменения в обществе – меняются и отношения в семье [1].

Для человека семья – маленькая модель общества, школа отношений с людьми и одновременно убежище, где можно спрятаться от невзгод, отдохнуть от суеты человеческих отношений, восстановить силы, чтобы вновь окунуться в пучину внешнего мира [2, с. 179].

На протяжении жизни мы проходим через три типа семьи. Вначале мы живем в семье своих родителей, являемся объектом их заботы, получаем их любовь и сами учимся любить и заботиться. Затем мы строим свою семью и отдаем то, что получили в детстве: заботимся о родителях, муже, детях, учим своих детей любить. И наконец, в старости мы живем в семье своих детей, даже если проживаем отдельно, являемся объектом их заботы, получаем ту любовь, которой научили наших детей, и передаем свой опыт следующим поколениям [1].

В такой системе интенсивного взаимодействия не могут не возникнуть споры, конфликты и кризисы. Исследования психологов показывают, что в 80–85% семей достаточно часто возникают конфликты. Оставшиеся 15–20% фиксируют наличие «ссор» по различным поводам. В зависимости от частоты, глубины и остроты конфликтов выделяют кризисные, конфликтные, проблемные и невротические семьи. Для конфликтной семьи характерно наличие постоянных сфер, где их интересы сталкиваются, порождая сильные и продолжительные отрицательные эмоциональные состояния. Перечень факторов конфликтности семьи был бы неполным, если не назвать макрофакторы, то есть изменения, происходящие в современном обществе, а именно: рост социального отчуждения, ориентация на культ потребления, девальвация моральных ценностей, изменение традиционного положения женщины в семье, кризисное состояние экономики, финансов, социальной сферы государства [3].

Конфликты в семье создают психотравмирующую обстановку для детей, родителей, в результате чего они приобретают ряд отрицательных свойств личности. В конфликтной семье закрепляется отрицательный опыт общения, теряется вера в возможность существования дружеских и нежных взаимоотношений между людьми, накапливаются отрицательные эмоции, появляются психотравмы. Психотравмы чаще проявляются в виде переживаний, которые в силу выраженности, длительности и повторяемости сильно

воздействуют на личность. Выделяют такие психотравмирующие переживания, как состояние полной семейной неудовлетворенности, «семейная тревога», нервно-психическое напряжение и состояние вины. Дети, воспитывающиеся в такой семье, перенимают стереотип поведения родителей и подобно своим родителям создают конфликтную семью.

Поэтому возникает необходимость психологического консультирования конфликтных семей. Сущность психологического консультирования конфликтных семей заключается в выработке рекомендаций по изменению негативных психологических факторов, затрудняющих жизнь семьи и вызывающих конфликты, особенно при переходе семьи из одной стадии развития в другую.

Основные задачи психологического консультирования:

1. Индивидуальные и групповые консультации лиц, обратившихся к специалисту с целью решения сложных проблем, приобретения психологических знаний или разрешения конфликтов.

2. Выявление конфликтных семей и проведение с ними консультации.

3. Оказание помощи супругам в выявлении их ошибок и выборе правильного поведения и трудных ситуациях семейной жизни.

4. Обучение методам саморегуляции психического состояния.

Определение необходимости консультирования и прогноз эффекта воздействия на семью – это начальная диагностическая стадия коррекции супружеских отношений. Диагностическая ста-

дия может включать структурный, описательный, динамический, генетический и прогностический уровни. Для диагностики супружеского конфликта рекомендуется использовать методику конфликтной ситуации – МАКС (В. Смехов). Она представляет собой свободное описание конфликта в виде ответов на вопросы, которые объединены в одиннадцать рефлексивных планов. Важно представить внутреннюю картину конфликтного события хотя бы одного из его участников. Эффективное использование методики возможно после установления психотерапевтического контакта.

Вторым этапом консультирования конфликтных семей является восстановление супружеских отношений. Успешность перехода к нему зависит от снижения психической напряженности консультируемого. Иногда в супружеском конфликте сложившиеся отношения воспринимаются как неизбежные, из-за чего появляются чувства беспокойства, безысходности, жалости к себе. Важно стремиться изменить пессимистичное отношение супругов к ситуации [4].

Таким образом, психологическое консультирование рассматривается как одна из форм супружеской терапии, поскольку речь идет о более простых, поверхностных и кратковременных психотерапевтических воздействиях, в основном в конфликтных и кризисных ситуациях. Консультации позволяют найти выход из конкретных конфликтных ситуаций, при этом применяются, прежде всего, такие методы, как экспликация, поощрение, индивидуальные рекомендации и советы.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Анцупов А.Я., Шипилов А.И. Конфликтология : учебник для вузов. – М.: ЮНИТИ, 2008. – 496 с.
2. Дмитриев А., Кудрявцев В., Кудрявцев С. Введение в общую теорию конфликтов. – М., 2004.
3. Канатаев Ю.А. Психология конфликта. – М.: ВАХ3, 2002. – 384 с.
4. Сысенко В.А. Супружеские конфликты. – 2010. – 173 с.

#### Summary

### PSYCHOLOGICAL CONSULTING OF PROBLEM FAMILY

*N.A. Balakireva*

Moscow State Regional institute of Humanities

*Abstract.* The family for the person – is as small model of society, school of relations with people and hiding-place simultaneously where they can hide from troubles, relax from human relations worries, restore their strength in order again to take a dive into the depth of outside world.

*Key words:* marriage; family; relations; married couple; children; conflicts.

## ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ КАК ОДНО ИЗ УСЛОВИЙ ПОВЫШЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ

Морозова Т.Н.

Московский государственный областной гуманитарный институт

*Аннотация.* Статья рассматривает формирование коммуникативной компетентности студентов методом социально-психологического тренинга.

*Ключевые слова:* коммуникативная компетентность; социально-психологический тренинг.

**К**омпетентность – способность к интеграции знаний и навыков, способов их использования в условиях изменяющихся требований внешней среды [1].

Коммуникативная компетентность определяется умением воспринимать партнера по общению как личность, адекватно оценивать ситуацию общения, выбирать адекватные средства общения, управлять процессом общения и регуляцией собственного поведения. Она является одной из главных компетенций педагога. В состав компетентности включают совокупность знаний, умений и навыков, которые обеспечивают эффективность общения. Неподготовленность к общению часто приводит к различным затруднениям в педагогической деятельности.

Общение включает три взаимосвязанные стороны:

- коммуникативную (передача информации, своих смыслов и понимание чужих);
- интерактивную (организация социального взаимодействия);
- перцептивную (восприятие друг друга партнерами по общению и установление на этой основе взаимопонимания).

Развитие коммуникативной компетентности предполагает ориентацию как на развитие социальной перцепции – способности воспринимать и понимать других, а через них и самого себя, отражать черты и чувства друг друга, «подавать себя» в общении, конструктивно выстраивать стратегию собственного поведения посредством вербальных и невербальных средств общения.

Освоение речевого общения как компонента коммуникативной компетентности позволяет использовать конкретные приемы привлечения внимания, установления и поддержания контак-

тов, воздействовать на эмоциональное состояние партнера и так далее.

Компетентность в общении представляется в коммуникативных знаниях, умениях, навыках, реализованных через опыт личности в ситуациях межличностного общения. Этого можно достичь методами активного социального обучения и, в частности, социально-психологическим тренингом.

Рассмотрение социально-психологического тренинга как средства развития компетентности в общении ставит перед человеком конкретные цели, заключающиеся в овладении им социально-психологическим знанием, формировании социальных установок, расширении коммуникативной компетентности.

Социально-психологический тренинг оказывает конструктивное влияние на развитие личности в трех направлениях:

- когнитивном, поскольку получение новой информации происходит посредством постановки исследовательских задач, направленных на повышение информативности общения;
- эмоциональном, так как вся информация интерпретируется через личностную значимость;
- конативном, предполагающем расширение поведенческого репертуара за счет осознания неэффективности привычных способов поведения.

Тренинг как обучающая система выполняет ряд функций: дидактическую, воспитывающую, развивающую, профессиональную.

В процессе тренинга личность получает знания, умения, навыки межличностного взаимодействия. В нем реализуется ярко выраженная направленность на формирование у участников как субъектов группового процесса сплоченности, ответственности, то есть определенных качеств

личности. Развивающий эффект тренинга проявляется в качественных изменениях личности. Деловые качества личности совершенствуются благодаря тому, что в тренинге создаются условия для корректировки и совершенствования разнообразных профессиональных знаний и умений [5].

Обучение в тренинге носит творческий характер, потому что студенту не задают определенный стереотип, а предлагают самому найти наилучший способ решения проблемы, который отвечает его представлениям, ценностным ориентациям, интересам, потребностям. Интерактивный характер обучения в тренинге выражается в том, что студенту предлагается опираться на собственный жизненный опыт. Рефлексия позволяет фиксировать, анализировать действия и адекватно ситуации применять полученные знания.

В тренинге происходит активное социальное обучение, познание смысла педагогического взаимодействия, развитие коммуникативной культуры, что влечет за собой повышение психологической образованности.

Как форма профессионального обучения тренинг сохраняет структуру и основания социально-психологического тренинга с внедрением активных методов профессионального обучения.

Социально-психологический тренинг позволяет:

- развивать специальные профессиональные знания и навыки;
- изменять установки студентов;
- совершенствовать модели межличностного взаимодействия;
- адаптации первокурсников;
- преодолевать неэффективные формы поведения и другое.

Эффективность усвоения новой информации на тренингах гораздо выше, чем на лекциях и семинарах, так как здесь не только приобретаются знания теоретического характера, но в различных ролевых играх и учебных ситуациях вырабатываются практические умения и навыки.

Особенностью тренинга является создание положительной мотивации к обучению и осознание участниками личностной готовности к переносу полученных знаний, умений на реальное педагогическое общение.

Содержательно задания охватывают все стороны педагогического общения:

- умение на основании целостного восприятия и анализа ситуации, а также особенностей партнеров по общению вступать как в индивидуальный контакт, так и в контакт с аудиторией;

- выстраивать свою тактику поведения, используя различные позиции в общении, приемы и способы поддержания и развития коммуникативной ситуации.

Особое внимание уделяется средствам невербального общения, играющим важнейшую роль во взаимопонимании и взаимодействии партнеров.

Ядром всех занятий являются задания, направленные на формирование умений разрешать различного рода конфликтные ситуации. Именно в экстремальных (чаще всего непредвиденных) ситуациях необходимо проявление коммуникативно-творческих способностей и навыков (умение видеть суть конфликта, быстро просчитывать варианты его разрешения, а также видеть возможные его последствия).

Совместное обсуждение спорных, дискуссионных вопросов по проблемам профессионально-педагогической коммуникации, выполнение самостоятельных заданий с элементами исследовательской работы, включающей анализ собственного поведения и наблюдение за поведением партнеров по общению, включенность в тренинговые задания, позволяющие моделировать разнообразные коммуникативные ситуации с последующей рефлексивной оценкой, способствуют формированию навыков профессионального общения.

Каждое занятие имеет определенную структуру:

1. Вступительная часть занятий – психологический настрой на предстоящую деятельность, инициирование физических и духовных сил на активную работу в группе каждого студента. В нее входит ритуал приветствия, который после нескольких проб выбирают сами студенты. Затем проводится разминка. Ее задачи – сбросить инертность физического и психического самочувствия, поднять мышечный тонус, внимание и интерес студента к совместному занятию, настроить на активную работу и контакт друг с другом. Для решения этих задач выполняется несколько упражнений-игр на внимание, телесный контакт или подвижная игра. После разминки определяются тема предстоящей работы, цель групповой работы.

2. Выполнение психотехнических упражнений, деловых игр, которые подобраны с учетом реализации целей конкретного занятия.

3. Групповая дискуссия по результатам выполнения упражнений и игр:

- что понравилось в действиях выступающих;
- что сделали бы по-другому;
- какие выводы можно сделать из просмотренного упражнения.

4. Подведение итогов, рефлексия занятия. После проведения занятия предлагается проанализировать и обсудить полученный студентами опыт («что делали», «как себя чувствовали», «что было важным для будущей профессии...»). Рефлексия выполняет роль обратной связи.

5. Домашнее задание. Его содержанием являются задания, которые могут составлять основу упражнений последующего занятия, и закрепление сведений, полученных на проведенном занятии.

6. Задания для самостоятельной работы, которые направлены на расширение границ коммуникативной компетентности и поведения участника тренинга.

В ходе занятий студенты участвуют в групповых дискуссиях, выполняют упражнения на развитие вербального и невербального общения, вырабатывают навыки активного слушания и т. д.

В ходе групповой работы приобретается эмоциональный опыт, навыки межличностного обще-

ния, усиливаются и удовлетворяются мотивы личностного роста студентов.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Акмеологический словарь / под общ. ред. А.А. Деркача. – М.: Изд-во РАГС, 2004.
2. Морева Н.А. Тренинг педагогического общения : учеб. пособие для вузов /Н.А. Морева. – М.: Просвещение, 2003.
3. Петровская Л.А. Общение – компетентность – тренинг. – М.: Смысл, 2007.
4. Слостенин Психолого-педагогический практикум. – М.: Академия, 2005.
5. Харин С.С. Искусство психотренинга. Заверши свой гештальт. – Мн.: Издатель В.П. Ильин, 1998.

#### Summary

### FORMING COMMUNICATIVE COMPETENCY OF STUDENTS AS ONE OF THE CONDITIONS TO RAISE TEACHER'S PROFESSIONAL LEVEL

*T.N. Morozova*

Moscow State Regional Institute of Humanities

Abstract. This article explains forming of communicative competency of students with socio-psychological training method.

Key words: communicative competency; socio-psychological training.

## ОРГАНИЗАЦИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ С УЧЕТОМ ОБЪЕКТИВНЫХ И СУБЪЕКТИВНЫХ ФАКТОРОВ ЗАПОМИНАНИЯ И ВОСПРОИЗВЕДЕНИЯ

Осинина Т.Н.

Московский государственный областной гуманитарный институт

*Аннотация.* В статье проанализированы объективные и субъективные факторы, влияющие на эффективность запоминания, сохранения и последующего воспроизведения учебного материала. Подчеркивается необходимость учета этих факторов при построении урока и организации учебной деятельности.

*Ключевые слова:* память; запоминание; воспроизведение; мнемические способности; учебная деятельность.

**И**зучая память человека в условиях разнообразных видов деятельности, психологи давно отмечали наличие индивидуальных особенностей мнемических процессов, которые выступали важнейшей причиной различной эффективности учебной деятельности.

Современный учитель должен обладать глубокими знаниями в области психологии личности ученика, уметь в процессе построения урока опираться на индивидуальные особенности и способности, направлять процесс развития, который во многом сводится к развитию этих способностей. При организации учебной деятельности необходимо учитывать как объективные, так и субъективные факторы, влияющие на эффективность запоминания, сохранения и последующего воспроизведения учебного материала [12].

К объективным факторам можно отнести:

- время (длительность процесса запоминания, а также периода между запоминанием и воспроизведением);
- объём материала;
- структуру, специфику материала;
- форму предъявления материала;
- условия запоминания.

Субъективные факторы обусловлены в значительной степени индивидуальными (возрастными, половыми и прочими) особенностями школьника запоминающего и воспроизводящего. К субъективным факторам относятся:

- продуктивность природной памяти;
- уровень развития мнемических приемов;
- качественное своеобразие мнемических приемов;
- уровень развития регулирующих механизмов.

При этом первые три фактора в значительной степени характеризуют школьника как субъекта деятельности. Они определяют субъектные закономерности функционирования памяти, которые предопределены индивидуальными особенностями обучающегося, но совершаются помимо его сознания. Регуляция же мнемического процесса без участия сознания совершаться не может. Это в большей степени субъективно-личностные закономерности поведения и деятельности школьника, который запоминает и воспроизводит, припоминает и узнает, сохраняет и забывает [11].

### *Факторы, определяющие эффективность запоминания и воспроизведения*

Традиционно к факторам, определяющим эффективность воспроизведения, относят, прежде всего, активность субъекта при усвоении знаний и его способность образовать смысловые связи, а также эмоциональную окраску материала и прочность мнемических следов. При организации заучивания внимание обучающегося должно быть сосредоточено на заучиваемом материале за счет осознания личностной значимости усвоения учебного материала, а также организации учебного процесса. На функциональное состояние школьника во время урока влияет много факторов, в том числе уровень шума. Установлено, что запоминание при среднем уровне шума более эффективно, чем при тишине или сильном уровне шума. При этом материал, заученный при шуме, лучше воспроизводится через сутки, а не сразу после заучивания [7].

М. Андерсон выделяет следующие факторы, определяющие успешное извлечение информации из памяти:

1) Внимание к стимулам. Если стимулы предъявлены, но на них мало обращают внимания, извлечение информации из памяти менее эффективно (Fernandes & Moscovitch, 2000, 2003). Однако распределение внимания при извлечении информации из памяти меньше сказывается на том, сколько вспоминается, чем распределение внимания при её кодировании (Baddeley, Lewis, Eldridge & Thomson, 1984).

2) Соответствие элементов случайного контекста при извлечении контекстуальным элементам при кодировании, включая внешние условия, физиологическое и психическое состояние человека, а также когнитивный контекст. Термином «контекст» обозначают те обстоятельства, при которых стимул был закодирован (пространственно-временной, эмоциональный, физиологический). Зависимость памяти от контекста – феномен, заключающийся в том, что соответствие пространственно-временных условий, настроения, физиологического или когнитивного контекста в момент извлечения информации из памяти условиям её кодирования позитивно влияет на процесс воспроизведения. Память, зависящая от настроения, характеризуется тем, что закодированное в позитивном, негативном или нейтральном настроении, успешнее вспоминается в таком же настроении.

3) Согласно принципу специфического кодирования стимул, при помощи которого происходит извлечение информации из памяти, эффективен только в том случае, если он присутствовал и был закодирован при запоминании. Если в процессе кодирования стимул не был тесно связан с целевым воспоминанием, он будет менее эффективным помощником при извлечении информации из памяти (Tulving & Thomson, 1973).

4) Извлечение информации может не произойти, если признак релевантен, но слаб. Успешность воспроизведения зависит от того, насколько сильна связь между стимулом и целью. Извлечение информации более успешно, если имеется больше релевантных признаков (Rubin & Wallace, 1989).

5) Стратегия извлечения информации из памяти тоже влияет на его результат, особенно когда нужно вспомнить большой объем информации (Anderson & Pritchert, 1978) [2].

#### *Мотивация*

В многочисленных исследованиях памяти были показаны различные аспекты её продуктивности в связи с мотивационными особенностями деятельности (А.А. Смирнов, П.И. Зинченко, К.

Ховланд, П. Фресс и другие). Известно, что нельзя надеяться на успех в обучении, если у ученика нет к нему интереса. Это в полной мере относится и к организации запоминания учебного материала. Как отмечает А.Н. Леонтьев, путь повышения интереса к учебе заключается в том, чтобы учебный материал приобрел личностный смысл [4].

#### *Установка на запоминание*

В учебной деятельности объём и прочность усвоенных знаний связаны с установкой на цель их последующего использования. Установка обучающихся на сохранение учебного материала до сдачи экзамена обеспечивает ответ на экзамене, но затем приводит к быстрому забыванию материала, который утрачивает субъективную значимость для личности. С.П. Бочарова отмечает, что влияние установки на процессы запоминания и воспроизведения можно рассматривать как одно из проявлений саморегуляции единой мнемической системы [3]. Совершенно очевидно, что установка на запоминание должна сопровождаться умением запоминать, умением владеть приемами запоминания. Учитель должен предложить ученику не просто заучить, а каким-либо образом организовать материал для того, чтобы его запомнить. Повторение здесь будет играть подчиненную роль, повторять материал необходимо для того, чтобы найти способ его организации для запоминания [7].

#### *Показатели эффективности памяти*

В процессе организации отдельных видов учебной деятельности учитель должен ориентироваться на показатели эффективности памяти:

- производительность – это количество запомненного и воспроизведенного материала (объем памяти); скорость запоминания и воспроизведения;
- качество – это точность запоминания и воспроизведения;
- надежность – это прочность памяти, вероятность быстрого и точного запоминания и такого же воспроизведения [10].

Так, например, диктуя материал для записи, учитель должен делить его на порции, не превышающие объема кратковременной памяти. (7±2 по Миллеру (Miller)). Миллер утверждает, что кратковременная память напоминает кошелек, вмещающий от 5 до 9 (то есть в среднем 7) монет, независимо от того, каковы они по своей стоимости: доллары или центы [5]. Учитель должен знакомить школьников с правильными приемами работы с учетом показателей продуктивности памяти.



Он, например, должен показать, какими порциями следует считать материал при выполнении письменных упражнений с учетом объема кратковременной памяти.

*Учет половых и возрастных особенностей школьников при запоминании*

Способность запоминания на первых годах обучения лучше развита у девочек вследствие их более быстрого развития, чем у мальчиков того же возраста. Поэтому учитель не должен ожидать от мальчиков запоминания такого же количества фактов и с той же скоростью, что и от девочек. Организуя заучивание, необходимо помнить, что число повторений для мальчиков должно быть больше. Девочки лучше запоминают стихотворения и легче справляются с предметами, требующими запоминания значительного количества материала. Проводя беседы с родителями, учителю нужно обратить их внимание на специфику заучивания у мальчиков по отношению к девочкам.

Показатели продуктивности памяти существенно изменяются с возрастом. Вопреки бытующему мнению, показатели продуктивности у детей младшего школьного возраста ниже, чем у старших школьников. К тому же младшие школьники быстро утомляются, поэтому их не следует перегружать материалом для запоминания. В первые 3–4 года обучения особенно необходимы повторения, занимающие главное место в классной работе. Ученики младших классов еще не владеют приемами обработки материала и им трудно находить ассоциации для запоминания [7].

*Организация заучивания материала на уроке*

В.Д. Шадриков рассматривает следующие приемы организации заучивания материала на уроке.

**Дозировка материала по объему.** На одно занятие учитель должен предлагать ученикам небольшое количество фактов, причем они должны быть иллюстрированы соответствующими примерами и поставлены во взаимную связь. Следует помнить, что с увеличением количества фактов, подлежащих запоминанию, время, необходимое на запоминание, возрастает в еще большей степени. Так, например, на уроках обществознания должны обсуждаться только несколько фактов, но при этом должны быть выяснены их причины и временная связь и освещать их следует с нескольких точек зрения. Учебный материал, требующий по своему объему многократных повторений, может запоминаться тремя способами: либо по частям, либо весь сразу, либо в комбинации

– и весь, и по частям. Наименее рационально повторение по частям, так как при этом отсутствует ориентация на общее содержание, что ведет к быстрому забыванию заученного материала. При комбинированном способе сначала материал осмысливается в целом, в ходе этого выделяются и отдельные его части, которые потом заучиваются (особенно наиболее трудные), и, наконец, материал снова повторяется в целом.

**Распределение заучивания во времени. Повторение.** Если учитель хочет, чтобы ученики основательно запомнили материал, он должен обращаться к нему по нескольку раз в течение дальнейшей работы. Основные правила и понятия должны усваиваться особенно тщательно и регулярно повторяться. «Понимая, что всякий след памяти есть не только след протекшего ощущения, но в то же время и сила для приобретения нового, – писал К.Д. Ушинский, – воспитатель будет беспрестанно заботиться о сохранении этих сил, так как в них лежит залог для приобретения новых сведений. Всякий шаг вперед должен опираться на повторение прежнего».

Если задания по тому или иному курсу регулярно частично прорабатываются в течение учебного года или семестра, забывание наступает гораздо медленнее, чем когда весь курс проходится в течение недели перед зачетом (экзаменом). Поэтому следует регулярно в течение года предлагать учащимся упражнения на повторение основных определений и правил. Организуя повторение пройденного, необходимо обогащать его новым материалом, то есть повторение должно носить творческий характер.

**Воспроизведение по памяти.** Повторение играет важную роль в формировании механизма воспроизведения. Но это должно быть не просто повторное восприятие материала, а именно воспроизведение по памяти или активное повторение. Оно дает возможность ученику контролировать заучивание, обнаружить ошибки и пропуски, позволяет рационально организовать усилия, сосредоточить их на хуже запоминаемых частях материала. Воспроизведение по памяти облегчает группировку ответных реакций посредством акцентирования или ритма, активизирует возникновение значимых ассоциаций. В результате обучающийся «приобретает навык воплощать в слово и отчасти в дело свой внутренний мир» (К.Д. Ушинский).

Однако не всегда следует пытаться воспроизвести материал раньше, чем он достаточно хорошо усвоен. Если материал усвоен недостаточно, ошибки при воспроизведении могут прочно свя-

заться с элементами усваиваемого и будут повторяться при дальнейших воспроизведениях. Так, например, при заучивании стихотворений следует помогать себе при воспроизведении путем подглядывания в книгу до тех пор, пока не наступит возможность безошибочного воспроизведения. В процессе организации воспроизведения по памяти следует всячески внушать ученику мысль о том, что он всегда может вспомнить, надо только постараться. Надо избегать всего, что могло бы внушить ученику неуверенность в его памяти. В ходе воспроизведения необходимо подбадривать школьника, ни в коем случае не допуская учительского окрика в случае задержки.

#### **Использование ассоциативных законов.**

Успешность воспроизведения материала во многом определяется способом его запоминания. Воспроизведению способствуют аналогии запоминаемого с уже известным, хорошо усвоенным. Учитель должен обладать широким набором ассоциаций для основных понятий курса и помогать ученикам устанавливать эти ассоциации.

**Мнемоника.** Мнемоникой называют использование специальных приемов и стратегий, помогающих запоминанию. Суть их заключается в том, что запоминающий связывает материал, подлежащий запоминанию, с заранее усвоенной моделью (рифмой, схемой, образом). Для того чтобы позже воспроизвести запомненный материал, достаточно вспомнить элементы опорной схемы, и каждый из них воскресит соответствующий элемент, который запомнился. Типичным примером является фраза, используемая для запоминания порядка цветов в спектре: «Каждый охотник желает знать, где сидит фазан».

**Структурирование материала.** Материал воспринимается и запоминается лучше, если он преподносится в структурированном виде. Для этого необходимо выделять части параграфа или элементы материала, показывать и фиксировать

связи между ними. Этот процесс можно облегчить выделением ключевых или опорных слов, которые отражают сущность той или иной части материала (можно использовать схемы, образы, ассоциации и так далее). Особо следует отметить необходимость выделения главного в информации. Педагог должен стремиться выделить наиболее существенное всеми средствами: голосом, словами, рисунками, дополнительными упражнениями и так далее.

**Языковое оформление.** Запоминание осмысленного текста в значительной мере зависит от речевого оформления. Легче запоминается информация, предъявляемая привычными словами, хорошо усвоенными понятиями.

#### **Эмоциональное оформление.**

Эмоционально насыщенный материал запоминается лучше, чем эмоционально нейтральный, поэтому там, где возможно, желательно в процессе изложения материала воздействовать не только на разум, но и на чувства ученика, и не только на уроках литературы, истории, но на всех учебных предметах [7].

Таким образом, чтобы обеспечить эффективную репродукцию, а также переход от репродуктивного к реконструктивному воспроизведению, необходимо ввести в систему обучения специальные средства и процедуры, направленные на развитие умений обрабатывать материал и регулировать мнемическую активность. Умение использовать усвоенный материал в различных контекстах, умение свободно им оперировать, не теряя логики и содержательности построения ответа, являются основными показателями степени развитости памяти ученика [6]. Развитие памяти на уроке является не только стратегией, но тактикой прочного усвоения знаний. Вместе с тем развитие способностей оперировать учебной информацией – одно из направлений формирования регуляции поведения и деятельности школьника.

### **ЛИТЕРАТУРА**

1. Аткинсон Р. Человеческая память и процесс обучения. – М.: Прогресс, 1980.
2. Баддли А., Айзенк М., Андерсон М. Память / пер. с англ.; под ред. Т.Н. Резниковой. – СПб.: Питер, 2011.
3. Бочарова С.П. Психология и память. Теория и практика для обучения и работы. – Харьков: Гуманитарный центр, 2007.
4. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. – 4-е изд. – М.: Мысль, 1965.
5. Миллер Дж. А. Магическое число семь плюс или минус два // Психология памяти / под ред. Ю.Б.Гиппенрейтер, В.Я.Романова. – М.: Изд-во Московского университета, 1998.
6. Осинина Т.Н. Воспроизведение учебного материала школьниками с различным уровнем развития мнемических способностей : автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 2011. – 26 с.
7. Познавательные процессы и способности в обучении : уч. пособие / под ред. В.Д.Шадрикова. – М.: Просвещение, 1990.
8. Смирнов А.А. Проблемы психологии памяти. – М., 1966.

9. Флорес Ц. Память // Экспериментальная психология / под ред. П.Фресс, Ж.Пиаже. – Вып. 4. – М.: Прогресс. 1973.
10. Черемошкина Л.В. Психология памяти. – М.: Аспект Пресс, 2009.
11. Черемошкина Л.В., Осинина Т.Н. Память: закономерности воспроизведения учебного материала. – М.: Прометей, 2012. – 208 с.
12. Osinina T.N. The level of adaptation of memorized material as a criteria of specificity of educational text representation // II Science, Technology and Higher Education [Text]: materials of the II international research and practice conference, Westwood, Canada, October 16, 2013, Vol. I. p. 454-456.

## **Summary**

### **TRAINING ACTIVITIES BASED ON OBJECTIVE AND SUBJECTIVE FACTORS OF MEMORY AND REPRODUCTION**

*T.N. Osinina*

Moscow State Regional Institute of Humanities

*Abstract.* The paper analyzes the objective and subjective factors affecting the efficiency of storing, maintaining and reproduction educational material. Emphasizes the need to consider these factors when constructing lessons and training activities .

*Key words:* memory; storing; reproduction; mnemonic abilities; learning activities.

## ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ДЕВУШЕК, СКЛОННЫХ К НИКОТИНОВОЙ ЗАВИСИМОСТИ

Солдатова С.В.

Московский государственный областной гуманитарный институт

*Аннотация.* Статья посвящена актуальной проблеме современного общества – табакокурению и никотиновой зависимости как формам распространенного аддиктивного поведения девушек. Приведены результаты эмпирического сравнительного исследования психических состояний и особенности личности девушек двух контрастных групп: имеющих значительный стаж курения и некурящих.

*Ключевые слова:* никотиновая зависимость; особенности психических состояний и особенности личности лиц с никотиновой зависимостью; поведенческие и психологические различия между курящими и некурящими девушками.

Настоящая статья посвящена актуальной проблеме современного здравоохранения и общества в целом – табакокурению и никотиновой зависимости как формам распространенного аддиктивного поведения.

Проблема никотиновой зависимости весьма многогранна и крайне актуальна. Она включает различные аспекты: экономические, социальные, юридические, административные, но в первую очередь – медицинские и психологические. В настоящее время от болезней, вызванных табакокурением, в мире ежегодно умирает более 5 млн. человек, в России – более 400 тыс. Это больше, чем от СПИДа, наркотиков, алкоголя, убийств, самоубийств и катастроф вместе взятых. Экономический урон от затрат на лечение и потери от преждевременной смертности из-за связанных с табакокурением заболеваний в России составляют около 200 миллиардов рублей в год [2].

По данным Государственного научно-исследовательского центра профилактической медицины Росздрава, в стране курит 65% мужчин и около 30% женщин в возрасте 20 лет и старше; 80% взрослых мужчин и 50% женщин начинают курить уже в детском и подростковом возрасте, то есть до 18 лет. Пассивное курение также наносит существенный ущерб здоровью населения, приводя, по сути, к тем же самым патологическим проявлениям, к которым приводит активное табакокурение. Табакокурение – не только фактор риска многих заболеваний, для подавляющего большинства курильщиков – это болезнь, требующая квалифицированной медицинской и психологической помощи.

Между тем среди подрастающего поколения в России наблюдается неуклонное «омоложение»

подростков, употребляющих никотин. При этом последствия табакокурения способствуют раннему формированию тяжелых хронических заболеваний у молодежи. На фоне никотиновой зависимости происходит многоочаговое поражение коры головного мозга, степень тяжести которого определяет интеллектуальные, эмоционально-волевые, морально-нравственные нарушения.

Отказ от табакокурения является весьма эффективным в плане оздоровления организма и профилактики многих заболеваний. У бросивших курить включаются процессы дезинтоксикации, освобождающие организм от накопившихся в нем табачных токсинов и их метаболитов. В результате смертность от сердечно-сосудистых заболеваний среди бросивших курить снижается до уровня таковой у никогда не куривших уже через 3–5 лет после отказа от табакокурения, а от онкологических заболеваний – через 8–10 лет. Именно поэтому помощь в отказе от табакокурения по критериям эффективности и стоимости признана наиболее перспективным направлением профилактики хронических неинфекционных заболеваний, улучшения качества и увеличения продолжительности жизни [1].

В рамках эмпирического исследования мы изучали психические состояния и особенности личности лиц с никотиновой зависимостью.

Объектом исследования выступили психологические особенности аддиктивного поведения никотинозависимых девушек. Предметом – психические состояния и особенности личности никотинозависимых девушек. Гипотеза исследования формулировалась следующим образом – формирование никотиновой зависимости связано с особенностями личности девушек: невротичность и

маскулинность чаще связаны с табакокурением, а такие черты как стеничность и фемининность не связаны с табачной зависимостью. В исследовании участвовало 150 девушек в возрасте от 18 до 25 лет. Эмпирическое исследование проходило в 2 этапа с ноября 2012 г. по апрель 2013 г.

На первом этапе исследования был проведен опрос девушек с помощью анкеты «Выявление отношения молодежи к табакокурению». Результаты исследования по данной анкете позволили выявить отношение респондентов к табакокурению и выделить девушек, которые имели разный стаж курения.

Цель второго этапа исследования – изучить психологические механизмы формирования никотиновой зависимости у девушек.

Для реализации поставленных целей были выделены 2 группы испытуемых: в экспериментальную группу вошли девушки – 25 человек, которые имели стаж курения более 5 лет. Контрольную группу составили девушки (25 человек), которые никогда не курили. Группа некурящих девушек на-

биралась из основной выборки испытуемых по их желанию.

В соответствии с поставленной целью задачи исследования и проверки выдвинутой гипотезы нами были выбраны следующие методы психологической диагностики:

1. Анкета «Выявление отношения молодежи к табакокурению».

2. Методика «Самочувствие. Активность. Настроение» (САН)

В.А. Доскина, Н.А. Лаврентьева, В.Б. Шарай и М.П. Мирошникова.

3. Методика «Психодиагностический тест» (ПДТ) В.М. Мельникова, Л.Т. Ямпольского.

В качестве методов математической статистики использовался Q-критерий Розенбаума.

Рассмотрим основные результаты эмпирического исследования, полученные на первом этапе нашего исследования.

Анализ результатов исследования, полученные с помощью анкеты на выявление отношения девушек к табакокурению, представлены в таб. 1.

Таблица 1. Результаты исследования респондентов по анкете «Выявление отношения молодежи к табакокурению»

№	Вопрос	Кол-во респондентов (в %)
1.	Курят ли ваши родные?	Да – 70% Нет – 30%
2.	Курите ли вы?	Да – 50% Нет – 50%
3.	С какого возраста начали курить?	С 16-17 лет – 32% С 13-15 лет – 60% С 11-12 лет – 8%
4.	Пытались ли вы бросить курить?	Да – 76% Нет – 24%
5.	Знаете ли вы, что такое пассивное курение и что оно негативно влияет на окружающих?	Да – 100%
6.	У вас бывают резкие перепады настроения?	Курят: Да – 60% Нет – 20% Изредка – 20% Не курят: Да – 44% Нет – 20% Изредка – 36%
7.	Часто ли у вас возникает состояние утомления?	Курят: Да – 36% Нет – 12% Изредка – 52% Не курят: Да – 24% Нет – 20% Изредка – 56%

## ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ДЕВУШЕК, СКЛОННЫХ К НИКОТИНОВОЙ ЗАВИСИМОСТИ

Анализ результатов исследования, полученных с помощью анкеты, показал, что:

- в 70% случаев в семьях респондентов есть курящие, в основном это отцы, братья, дедушки;
- 50% девушек из данной выборки исследования так или иначе были связаны с табакокурением, то есть курили или по-прежнему продолжают курить.
- 17% девушек имеют стаж курения от пяти лет и более.
- в 60% случаев девушки начали курить в 13-15 лет;
- в 8% случаев респонденты начинали курить с 11 лет;
- в 76% случаев респонденты пытались бросить курить, но в большинстве случаев безуспешно;

- в 100% случаев испытуемые знают про пассивное курение и о его негативном влиянии на окружающих, но, несмотря на это, продолжают курить.

Рассмотрим результаты эмпирического исследования, полученные на втором этапе исследования.

Анализ результатов исследования, полученных с помощью опросника «САН», позволил выявить у испытуемых средние значения по трем шкалам (рис. 1).

Полученные результаты исследования испытуемых экспериментальной и контрольной групп были рассмотрены с учетом их уровня психоэмоционального состояния (ПЭС) и представлены в таблице 2.

Результаты исследования испытуемых экспериментальной и контрольной групп по методи-

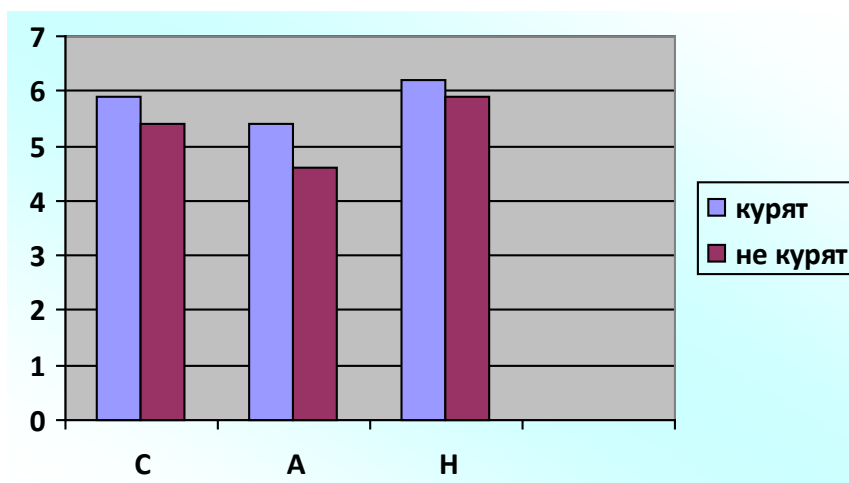


Рис. 1. Средние значения психоэмоциональных состояний курящих и некурящих девушек

Таблица 2. Распределение испытуемых по уровню психоэмоционального состояния (количество испытуемых в %)

Уровень ПЭС	Самочувствие		Активность		Настроение	
	курят	не курят	курят	не курят	курят	не курят
Низкий (1,0–4,0)	4	12	4	24	0	4
Средний (4,1–5,5)	32	32	56	64	12	20
Высокий (5,6–7,0)	64	56	40	12	88	76

Таблица 3. Распределение испытуемых по позитивной/негативной оценке своего психоэмоционального состояния (количество испытуемых в %)

Оценка ПЭС	Самочувствие		Активность		Настроение	
	курят	не курят	курят	не курят	курят	не курят
Позитивная	96	88	96	76	100	96
Негативная	4	12	4	24	0	4

ке «САН» были также рассмотрены с учетом их субъективной позитивной или негативной оценки психоэмоционального состояния и представлены в таблице 3.

Исходя из представленных результатов исследования, отраженных в таблицах 2, 3 и на рисунке 1, можно сказать, что существуют различия между испытуемыми 2-х групп по уровню психоэмоционального состояния:

1) у испытуемых экспериментальной группы по шкале «Самочувствие»:

- в 64% случаев наблюдается высокий уровень ПЭС;
- в 32% случаев наблюдается средний уровень ПЭС;
- в 4 % случаев наблюдается низкий уровень ПЭС.

В контрольной группе у испытуемых по шкале «Самочувствие»:

- в 56% случаев наблюдается высокий уровень ПЭС;
- в 32% случаев наблюдается средний уровень ПЭС;
- в 12 % случаев наблюдается низкий уровень ПЭС.

Таким образом, испытуемые экспериментальной группы в 96% случаев позитивно оценивают свое самочувствие или состояние своего здоровья (64% – высокий и 32% средний уровень ПЭС) и лишь 4% испытуемых оценивают его негативно. У испытуемых контрольной группы в 88% случаев наблюдается позитивная оценка самочувствия (56% – высокий и 32% средний уровень ПЭС) и в 12% случаев – негативная.

На основании анализа и интерпретации полученных результатов исследования, можно сказать, что у испытуемых экспериментальной группы наблюдается тенденция к завышению субъективной оценки своего самочувствия или состояния здоровья.

2) У испытуемых экспериментальной группы по шкале «Активность»:

- в 40% случаев наблюдается высокий уровень ПЭС;
- в 56% случаев наблюдается средний уровень ПЭС;
- в 4% случаев наблюдается низкий уровень ПЭС.

В контрольной группе у испытуемых по шкале «Активность»:

- в 12% случаев наблюдается высокий уровень ПЭС;
- в 64% случаев наблюдается средний уровень ПЭС;

- в 24% случаев наблюдается низкий уровень ПЭС.

Таким образом, испытуемые экспериментальной группы в 96% случаев позитивно оценивают свою активность или работоспособность (40% – высокий и 56% средний уровень ПЭС) и лишь 4% испытуемых оценивают ее негативно. У испытуемых контрольной группы в 76% случаев наблюдается позитивная оценка своей активности (56% – высокий и 32% средний уровень ПЭС) и в 24% случаев – негативная.

На основании анализа и интерпретации полученных результатов исследования, можно сказать, что у испытуемых экспериментальной группы наблюдается тенденция к завышению субъективной оценки своей активности или работоспособности.

3) У испытуемых экспериментальной группы по шкале «Настроение»:

- в 88% случаев наблюдается высокий уровень ПЭС;
- в 12% случаев наблюдается средний уровень ПЭС;
- в 0% случаев наблюдается низкий уровень ПЭС.

В контрольной группе у испытуемых по шкале «Настроение»:

- в 76% случаев наблюдается высокий уровень ПЭС;
- в 20% случаев наблюдается средний уровень ПЭС;
- в 4% случаев наблюдается низкий уровень ПЭС.

Таким образом, испытуемые экспериментальной группы в 100% случаев позитивно оценивают своё настроение (88% – высокий и 12% средний уровень ПЭС), случаев негативной оценки своего настроения не выявлено. У испытуемых контрольной группы в 96% случаев наблюдается позитивная оценка своего настроения (76% – высокий и 20% средний уровень ПЭС) и в 4% случаев – негативная. Следовательно, у испытуемых экспериментальной группы наблюдается тенденция к завышению субъективной оценки своего настроения со склонностью к эйфории и завышению своих возможностей.

Для анализа статистических различий результатов психологической диагностики, полученных с помощью методики «САН» на двух выборах испытуемых, был использован Q-критерий Розенбаума (табл. 4).

В результате статистического анализа установлены значимые различия показателей по методике «САН» в экспериментальной и контрольной

## ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ДЕВУШЕК, СКЛОННЫХ К НИКОТИНОВОЙ ЗАВИСИМОСТИ

ной группах:

- на 1% уровне доверительной вероятности между курящими и некурящими девушками по шкале «Активность» методики «САН»;
- на 5% уровне доверительной вероятности между курящими и некурящими девушками по шкале «Самочувствие» методики «САН».

Итак, обобщая анализ результатов исследования по трем шкалам методики «САН», можно сказать, что у испытуемых экспериментальной группы в отличие от контрольной группы наблюдается тенденция к завышению оценки своего функционального психоэмоционального состояния.

Анализ результатов исследования, полученных с помощью теста В.М.Мельникова - Л.Т.Ямпольского, представлен в таблице 5 и на рисунке 2.

Как видим из представленных данных в таблице 4 и на рисунке 2, наибольшие различия

средних арифметических значений в экспериментальной и контрольной группах зафиксированы по шкалам:

- 1) 1 – невротизм.
- 2) 3 – депрессия.
- 3) 4 – совестливость.
- 4) 7 – робость, стеснительность.
- 5) 9 – эстетическая впечатлительность.
- 6) 10 – женственность.
- 7) 11 – психическая неуравновешенность.
- 8) 12 – асоциальность.
- 9) 14 – сензитивность.

Полученные данные позволяют говорить о том, что *курящие девушки* в целом характеризуются как напряженные, нервные, конфликтные, упрямые, отгороженные, эгоистичные и неупорядоченные в поведении. Недостаток конформности и дисциплины является наиболее частой внешней характеристикой их поведения. Они

**Таблица 4.** Значения коэффициента Q Розенбаума по методике «САН»

Шкалы	Значение коэффициента
Самочувствие	8*
Активность	10**
Настроение	1

Примечание: \* ( $p \leq 0,05$ ); \*\* ( $p \leq 0,01$ ).

**Таблица 5.** Средние значения испытуемых по шкалам методики «ПДТ»

Группа	Шкалы													
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
Экспериментальная	16	7	11	4	8	6	4	9	5	4	9	9	6	5
Контрольная	8	5	7	9	7	8	6	11	8	6	6	5	5	7



**Рис. 2.** Групповой профиль личностных особенностей по методике «ПДТ»

Примечание: 1 – невротизм, 2 – психотизм, 3 – депрессия, 4 – совестливость, 5 – расторможенность, 6 – общая активность, 7 – робость, стеснительность, 8 – общительность, 9 – эстетическая впечатлительность, 10 – женственность, 11 – психическая неуравновешенность, 12 – асоциальность, 13 – интроверсия, 14 – сензитивность.



склонны к непостоянству, часто уклоняются от выполнения своих обязанностей, небрежно относятся к моральным нормам, ради собственной выгоды способны на нечестность и ложь. Для них характерны большая склонность к риску, быстрым решительным действиям без достаточного их обдумывания.

Для анализа статистических различий результатов психологической диагностики, полученных с помощью методики «ПДТ» (В.М. Мельникова, Л.Т. Ямпольского), на двух выборках испытуемых был использован Q-критерий Розенбаума (табл. 6).

Выявлены статистически значимые различия:

- на 1% уровне доверительной вероятности между курящими и некурящими девушками по двум шкалам «ПДТ»: невротизм и женственность;
- на 5% уровне доверительной вероятности между курящими и некурящими девушками по следующим шкалам «ПДТ»: общительность, эстетическая впечатлительность, психическая неуравновешенность, асоциальность, сензитивность.

Таким образом, анализ результатов позволил сформулировать следующие выводы:

1. *Курящие девушки* более тревожны и невротичны, менее общительны (в общении им не хватает деликатности и тактичности), пассивны, безынициативны, утомляемы, игнорируют общепринятые правила, не прилагают усилий к соблюдению общественных требований и культурных норм, склонны к риску, быстрым решительным действиям без достаточного их обдумывания и обоснования, то есть обнаруживают признаки маскулинности.

2. *Некурящие девушки* более женственны, общительны, обладают большей эстетической впечатлительностью, более психически уравновешены, соблюдают общественные требования и культурные нормы.

Здоровый образ жизни формируется всеми сторонами и проявлениями общества, связан с личностно-мотивационным воплощением индивидом своих социальных, психологических и физиологических возможностей и способностей. От того, насколько успешно удастся сформировать и закрепить в сознании принципы и навыки здорового образа жизни в молодом возрасте, зависит в последующем вся деятельность, препятствующая раскрытию потенциала личности.

Проблема табакокурения – проблема комплексная, поэтому и ее решение может дать положительные результаты только при условии, что ее реализация будет осуществляться не только усилиями психолога, но и всех субъектов деятельности [3].

Эмпирические данные проведенного исследования позволяют утверждать, что:

- в 70% случаев в семьях респондентов есть курящие, в основном это отцы, братья, девушки;
- 50% девушек из данной выборки исследования, так или иначе, были связаны с табакокурением, то есть курили или по-прежнему продолжают курить;
- 17% девушек имеют стаж курения от пяти лет и более;
- в 60% случаев девушки начали курить в 13–15 лет;
- в 8% случаев респонденты начинали курить с 11 лет;
- в 76% случаев респонденты пытались бросить курить, но в большинстве случаев безуспешно;
- в 100% случаев испытуемые знают про пассивное курение и о его негативном влиянии на окружающих, но, несмотря на это, продолжают курить;
- между курящими и некурящими девушками обнаружены статистически значимые различия в индивидуальных характеристиках

**Таблица 6.** Значения коэффициента Q Розенбаума для разных шкал методики «ПДТ»

Шкалы	Значение коэффициента
Невротизм	22**
Общительность	7*
Эстетическая впечатлительность	7*
Женственность	12**
Психическая неуравновешенность	5*
Асоциальность	7*
Сензитивность	7*

Примечание: \* (p ≤ 0,05); \*\* (p ≤ 0,01).

их личности и психоэмоциональных состояниях.

*Курящие девушки* более тревожны и невротичны, менее общительны (в общении им не хватает деликатности и тактичности), пассивны, безынициативны, утомляемы, игнорируют общепринятые правила, не прилагают усилий к соблюдению общественных требований и культурных норм, склонны к риску, быстрым решительным действиям без достаточного их обдумывания и обоснования, то есть обнаруживают признаки ма-

скулинности.

*Некурящие девушки* более женственны, общительны, обладают более высокой эстетической впечатлительностью, более психически уравновешены, соблюдают общественные требования и культурные нормы.

Полученные результаты настоящего исследования свидетельствуют о наличии не только поведенческих, но и психологических различий между курящими и некурящими девушками, что подтверждает гипотезу нашего исследования.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Левшин В.Ф. Табакизм: патогенез, диагностика и лечение. – М.: ИМА-ПРЕСС, 2012. – 128 с.
2. Масленникова Г.Я., Мартынич С.А., Шальнова С.А. и др. Медицинские и социально-экономические потери, обусловленные курением взрослого населения России // Профилактика заболеваний и укрепления здоровья. – М., 2004. – №3. – С. 5-9.
3. Солдатова С.В. Профилактика злоупотребления психоактивных веществ в образовательных учреждениях: Методическое пособие. – Орехово-Зуево: МГОГИ, 2010. – 126 с.

### Summary

## PSYCHOLOGICAL TRAITS OF YOUNG GIRLS PRONE TO NICOTINE ADDICTION

S.V. Soldatova

Moscow State Regional Institute of Humanities

*Abstract.* The aim of this article is to touch on the issue of the day of the modern society – tobacco smoking and nicotine addiction as forms of young girls' widely-spread addictive behavior.

The results of the empirical comparative study of mental states and personality characteristics of young girls in two contrast groups: those who have considerable experience of smoking and non-smokers.

*Key words:* nicotine addiction; mental states peculiarities and personality characteristics of nicotine addicts; behavioral and psychological differences between smoking and non-smoking girls.

## ТРЕВОЖНОСТЬ ДОШКОЛЬНИКОВ, ВОСПИТЫВАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ СОЦИАЛЬНОГО ПРИЮТА

Солдатов Д.В., Быкова А.С.

Московский государственный областной гуманитарный институт

**Аннотация.** В статье приведены результаты исследования тревожности детей-дошкольников, воспитывающихся в условиях социального приюта. Эмпирически выявлено, что оставшиеся без попечения родителей дошкольники имеют повышенный уровень тревожности.

**Ключевые слова:** факторы; виды и уровни тревожности; дети дошкольного возраста из неблагополучных семей; психическая депривация; психическая травма; ситуации хронической неуспешности.

**И**зучение тревожности детей дошкольного возраста из неблагополучных семей обусловлено двумя причинами.

Во-первых, тревожность детей дошкольного возраста в современном обществе вызывает трудности сама по себе, так как настоящее время увеличилось количество тревожных детей, отличающихся повышенным беспокойством, неуверенностью, эмоциональной неустойчивостью.

Во-вторых, нарушения семейного воспитания и различные виды семейного неблагополучия влияют на развитие у детей дошкольного возраста повышенной тревожности.

У детей – воспитанников социального приюта тревожность является следствием пережитой депривации, психической травмы. По мере роста таких детей в их взрослеющих душах растёт и тревога за свое будущее [9]. Большинство из них находятся в бесконечной растерянности, не зная ответов на такие важные вопросы, как где моя настоящая семья, кто мои родители, какая моя настоящая фамилия, почему я в приюте? Вызванная этими причинами общая неуверенность в себе, склонность панически реагировать на любые трудности может перенестись в дальнейшем на школьную жизнь.

Поэтому проблема детской тревожности и ее своевременной коррекции является актуальной. Решение этой проблемы в старшем дошкольном возрасте и младшем школьном поможет устранить проблемы развития личности в период кризиса 7 лет, трудности принятия ребенком новых социальных ролей в связи с приходом в школу, проблемы адаптации, успешности учебной деятельности.

Вначале обратимся к понятию тревожности в современной психологической науке. Проблема тревожности занимает особое место в современном научном знании. С одной стороны, это «центральная проблема современной цивилизации», важнейшая характеристика нашего времени, с другой – это психическое состояние, вызываемое специальными условиями жизненной ситуации. Поэтому не удивительно, что этой проблеме по-

священо большое количество исследований отечественных и зарубежных авторов. В психологической литературе можно встретить разные определения этого понятия, хотя большинство исследований сходятся в признании необходимости рассматривать его дифференцированно – как ситуативное явление и как личностную характеристику с учетом переходного состояния и его динамику. Под тревожностью понимается «индивидуальная психологическая особенность, проявляющаяся в склонности человека испытывать беспокойство в различных жизненных ситуациях» [1, с. 439].

А.М. Прихожан изучала формы тревожности в процессе индивидуальной и групповой работы с детьми и подростками. Под формой тревожности понимается особое сочетание характера переживания, осознания, вербального и невербального выражения в характеристиках поведения, общения и деятельности. Форма тревожности проявляется в стихийно складывающихся способах ее преодоления и компенсации, а также в отношении человека к этому переживанию. А.М. Прихожан говорит о наличии двух основных категорий тревожности:

1) открытая – сознательно переживаемая и проявляемая в поведении и деятельности в виде состояния тревоги.

2) скрытая – в разной степени не осознаваемая [8].

Внутри этих категорий были выявлены различные формы тревожности. Выделены три формы открытой тревожности.

Острая, нерегулируемая – самостоятельно справиться с ней индивид не может.

Регулируемая и компенсируемая тревожность. Внутри этой формы выделились две субформы:

а) снижение уровня тревожности;

б) использование ее для стимуляции собственной деятельности, повышения активности.

Культивируемая тревожность (в этом случае тревожность осознается и переживается как ценное для личности качество, позволяющее добиться желаемого).

## ТРЕВОЖНОСТЬ ДОШКОЛЬНИКОВ, ВОСПИТЫВАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ СОЦИАЛЬНОГО ПРИЮТА

Исследования тревожности, проводимые А.М. Прихожан, привели ее к предположению о том, что тревожность все же не является собственно личностным образованием, она, скорее, функция неблагоприятных особенностей общения. В тех случаях, когда удается изменить отношение родителей к ребенку (например, уговорить родителей снизить уровень требований, более выразительно проявлять эмоциональную поддержку), тревожность исчезает [8].

Большое внимание в литературе уделяется также конкретным, частным видам тревожности, например, школьной тревожности у детей (Л.М. Костина, С.А. Дмитриева, О.С. Никитина, Ф.Б. Сушков и другие).

Развивая мысль о генезе тревожности, А.И. Захаров считает, что тревожность зарождается уже в раннем детском возрасте и отражает «...тревогу, основанную на угрозе потери принадлежности к группе (вначале это мать, затем – другие взрослые и сверстники)» [3, с. 39]. Он пишет, что «беспокойство, испытываемое нормально развивающимися детьми в период от 7 месяцев до 1 года 2 месяцев может явиться предпосылкой для последующего развития тревожности. При неблагоприятном стечении обстоятельств (тревога и страхи у взрослых, окружающих ребенка, травмирующий жизненный опыт) тревожность перерастает в тревогу, превращаясь тем самым в устойчивые черты характера. Но происходит это не раньше старшего дошкольного возраста, ближе к 5–6 и особенно к 7 годам. В этот период можно уже говорить о развитии тревожности как о черте личности, как об определенном эмоциональном настрое с преобладанием чувства беспокойства и боязни сделать что-либо не то, не так, опоздать, не соответствовать общепринятым требованиям и нормам».

Г.Ш. Габдрева отмечает, что в генезе личностной тревожности лежит недостаточная сформированность или нарушение механизма психологического самоуправления. Несоответствие субъективной модели реальной действительности, сопровождающееся проявлением неадекватно завышенной тревоги, может привести к нарушению регуляторных процессов. Тогда тревожность закрепляется в качестве свойства личности и развивается в доминирующую черту характера [2].

К сожалению, несмотря на отмеченное выше большое количество работ по рассматриваемой проблеме, исследованию детской тревожности уделяется недостаточно внимания. В последнее время стали появляться работы, отражающие специфику развития тревожности дошкольников при возможности оценки ее уровня у детей, начиная с 3-летнего возраста.

У детей, воспитывающихся в приюте, тревожность является условием пережитой материнской депривации, психической травмы. Тревожность у

детей-воспитанников социального приюта часто оказывается связанной с чувствительностью и уязвимостью. Слова, на которые обычный ребенок не обращает внимания, такой ребенок воспринимает болезненно. Усилению в ребенке тревожности могут способствовать такие факторы, как завышенные требования со стороны воспитателей, потому что они вызывают ситуацию хронической неуспешности. Сталкиваясь с постоянными расхождениями между своими реальными возможностями и тем высоким уровнем достижений, которого ждут от него взрослые, ребенок испытывает беспокойство, которое легко перерастает в тревожность. Еще один способствующий формированию тревожности фактор – это частые упреки, вызывающие чувство вины. В этом случае ребенок постоянно боится оказаться виноватым перед воспитателями.

Тревожность в условиях социального приюта имеет достаточно широкий диапазон проявлений: страхи, обида, отклоняющееся поведение. Крайней формой выражения тревожности у дошкольников приюта является страх смерти, который, как и тревожность, развивается в случае неприятия ребенка родителями. Отверженность как крайняя форма неприятия ведет к отсутствию чувства безопасности, развитию невротической личности, для которой характерен страх смерти.

Н.Н. Толстых и А.М. Прихожан пишут о том, как идет развитие психики детей-сирот, чем отличается поведение таких детей, как строятся их взаимоотношения с взрослыми и сверстниками, какие страхи испытывают такие дети и с чем они могут быть связаны. Помимо этого, данными авторами разработаны методы исследования тревожности и программа её коррекции [7].

Существует множество исследований тревожности дошкольников, много работ по теории, методологии и практике этой проблемы, есть также работы по изучению влияния неблагополучной семьи на социализацию ребёнка, но тревожность детей-дошкольников, воспитывающихся в приюте, еще ожидает комплексного и тщательного исследования.

Гипотезой экспериментального исследования явилось положение о том, что дети-дошкольники, воспитывающиеся в условиях социального приюта, испытывают повышенную тревожность.

Для проверки гипотезы были изучены особенности проявления тревожности у дошкольников, воспитывающихся в приюте. В исследовании приняли участие 6 детей в возрасте 5–7 лет, находящихся на момент исследования в ГБУ СО МО «Орехово-Зуевском городском социальном приюте для детей и подростков».

При проведении экспериментального исследования были использованы две методики: «Тест тревожности» (Р. Тэмпл, В. Амен, М. Дорки) [4],

методика «Рисунок человека» [5]. Они позволяют выявить уровень тревожности у детей дошкольного возраста. Процедура проведения проста, понятна детям и не требует от них никаких особых умений. В ходе обработки результатов проводился качественный и количественный анализ особенностей тревожности у детей-дошкольников.

Качественный анализ результатов исследования, полученных с помощью методики «Тест тревожности», показал, что источником тревожности у дошкольников, воспитывающихся в приюте, выступают как детско-родительские отношения, отношения с другими детьми, так и деятельность ребёнка, которую он совершает один (рис. 1). Анализируя социальную ситуацию развития таких детей, можно полагать, что их тревожность может быть связана со страхом наказания и нарушенными отношениями с родителями, ревностью к сиблингам, недостаточной эмоциональной приспособленностью к тем или иным жизненным ситуациям, а также причиной тревожности таких детей может быть какое-либо соматическое заболевание.

Диаграмма позволяет видеть, что уровень тре-

вожности у воспитанников приюта повышен. Из 6 испытуемых трое имеют высокий уровень тревожности, двое средний, но близкий к высокому, и один испытуемый имеет средний уровень тревожности, близкий к низкому.

Целью проведения второй методики «Рисунок человека» было выявление симптомов тревожности в рисунке. Результаты по данной методике представлены в таблице 1.

Таким образом, у пяти испытуемых в рисунке имеются симптомы тревожности, а у шестого испытуемого хоть и нет ярко выраженных симптомов тревожности в рисунке, однако наличие тревожности ребенка не исключается.

Общий анализ результатов уровня тревожности у детей-дошкольников, воспитывающихся в приюте, представлен на рис. 2.

На рисунке видно повышение уровня тревожности дошкольников, воспитывающихся в условиях социального приюта. Из 6 испытуемых трое имеют высокий уровень тревожности, двое - средний уровень тревожности, и один испытуемый имеет низкий уровень тревожности, близкий к среднему.

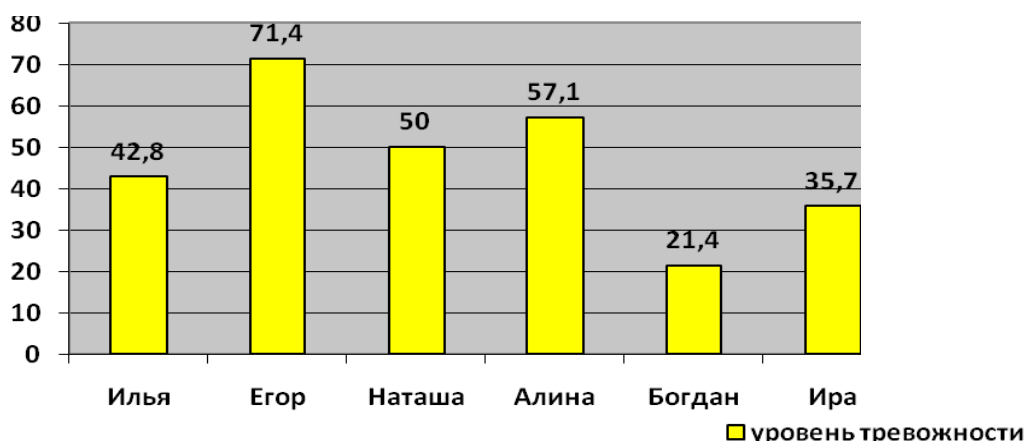


Рис. 1. Количественный анализ результатов исследования тревожности по методике «Тест тревожности» (Р. Тэмпл, В. Амен, М. Дорки).

Таблица 1. Наличие симптомов тревожности в рисунках

№	Ф.И. ребенка	Признаки тревожности в рисунке	Наличие симптомов тревожности у ребенка
1.	Илья Т.	Штриховая линия, которая выглядит как бы составленной из коротких кусочков	Симптомы тревожности в рисунке присутствуют.
2.	Егор П.	Ослабленный нажим на карандаш и минимизированное количество деталей.	Симптомы тревожности в рисунке присутствуют.
3.	Наташа В.	Штриховка изображения, следы стертых и исправленных линий.	Симптомы тревожности в рисунке присутствуют.
4.	Алина С.	Глаза очень увеличены по отношению к другим частям лица, зрачки очень расширены и ярко заштрихованы черным карандашом	Симптомы тревожности в рисунке присутствуют.
5.	Богдан Г.	Многочисленные уточняющие высказывания по поводу выполнения задания.	В рисунке нет ярко выраженных симптомов тревожности, однако наличие тревожности у ребенка не исключается.
6.	Ира Б.	Множественность линий, многочисленные стирания и исправления, а также увеличение размера изображения.	Симптомы тревожности в рисунке присутствуют.

## ТРЕВОЖНОСТЬ ДОШКОЛЬНИКОВ, ВОСПИТЫВАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ СОЦИАЛЬНОГО ПРИЮТА

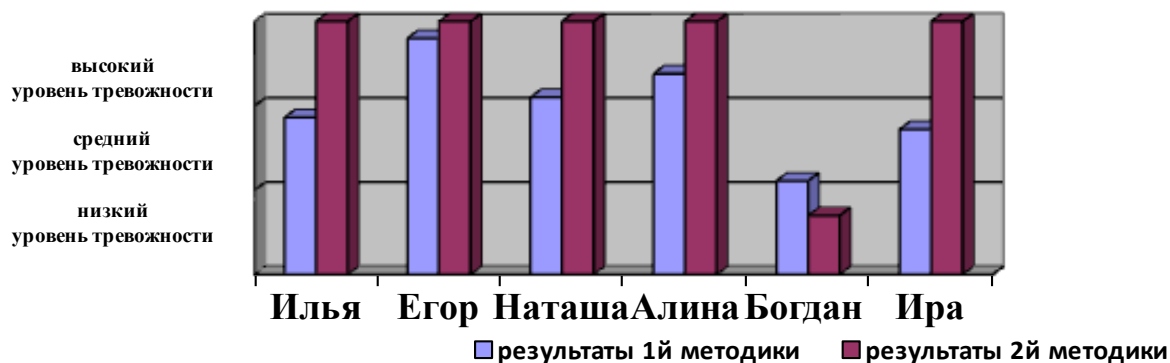


Рис. 2. Уровень тревожности у детей-дошкольников, воспитывающихся в приюте (по результатам 2-х методик)

Проведенное нами эмпирическое исследование показало, что уровень тревожности дошкольников, воспитывающихся в условиях социального приюта, явно повышен. Это подтверждает гипотезу исследования и позволяет рекомендовать обратиться на данную проблему особое внимание педагогов, психологов, социальных педагогов.

### Выводы

Уровень тревожности дошкольников, воспитывающихся в условиях социального приюта, явно повышен. Источником тревожности у таких детей выступают как детско-родительские отношения, отношения с другими детьми, так и деятельность ребёнка, которую он совершает один. Тревожность детей, воспитывающихся в приюте, может быть

связана со страхом наказания и нарушенными отношениями с родителями, недостаточной эмоциональной приспособленностью ребёнка к тем или иным жизненным ситуациям, а также причиной тревожности таких детей может быть какое-либо соматическое заболевание.

Для таких детей характерны трудности принятия решения, колебания, сомнения, трудности в начале работы, страх «сделать первый шаг», растянутая фаза ориентировки в каждом задании.

Помимо работы по коррекции тревожности, данным детям необходима помощь в комплексном решении проблем: общения с взрослыми и сверстниками, снятия замкнутости, агрессивности, формирования адекватной самооценки и так далее.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Большой психологический словарь / под ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. – М.: Прайм-Еврознак, 2003. – 672 с.
2. Габдрева Г.Ш. Основные аспекты проблемы тревожности в психологии. // Тонус, 2000. - №5. – С. 38-40.
3. Захаров А.И. Психотерапия неврозов у детей и подростков. – Л.: Медицина, 1989. – 142 с.
4. Костина Л.М. Методы диагностики тревожности. – М.: Прогресс, 2002. – 200 с.
5. Овчарова Р.В. Практическая психология образования : учеб. пособие (мультимедийное сопровождение курса в схемах и комментариях). – Курган: Изд-во Курганского гос. ун-та, 2001. – 392 с.
6. Практикум по общей, экспериментальной и прикладной психологии / под ред. А.А. Крылова, С.А. Маничева. – СПб.: Изд-во СПбГУ, 2000. – 560 с.
7. Прихожан А. М., Толстых Н. Н. Психология сиротства. – 2-е изд. – СПб.: Питер, 2005. – 400 с.
8. Прихожан А. М. Тревожность у детей и подростков: психофизиологическая природа и возрастная динамика. – М. - Воронеж: Моск. психол.-соц. инт-т, изд-во НПО «МОДЭК», 2000. – 285 с. Солдатов Д.В., Жильцова О.Н. Психологическое время личности в подростковом возрасте. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2011. – №2. – Том II (Психолого-педагогические науки). – С. 247-252.

### Summary

## ANXIETY OF PRESCHOOLERS EDUCATED IN SOCIAL SHELTER

*D. V. Soldatov, A.S. Bykova*

Moscow State Regional Institute of Humanities,  
Municipal preschool educational establishment (school) № 20

**Abstract.** In the article there are stated results of pre-school children's anxiety research, which are brought up in a social shelter. Empirically it was found that preschoolers without parental care have an increased level of anxiety.

**Key words:** factors; types and levels of anxiety; pre-school children from dysfunctional families; psychic deprivation; personal trauma; situation of chronic failure.

## НАШИ АВТОРЫ

**Аншаков Олег Михайлович** – доктор физико-математических наук, профессор кафедры информатики Московского государственного областного гуманитарного института г. Орехово-Зуево; E-mail: nerastova@yandex.ru

**Афанасьев Владимир Васильевич** – профессор, доктор педагогических наук кафедры педагогики начального и дошкольного образования Московского государственного областного гуманитарного института, г. Орехово-Зуево; E-mail: nerastova@yandex.ru

**Балакирева Нина Алексеевна** – кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры социальной педагогики Московского государственного областного гуманитарного института г. Орехово-Зуево; E-mail: ninabal@mail.ru

**Безбородова Людмила Александровна** – доктор педагогических наук, профессор кафедры трудового и эстетического воспитания Московского педагогического государственного университета г. Москва; E-mail: szavarina@mail.ru

**Быкова Анна Сергеевна** – воспитатель Муниципального дошкольного образовательного учреждения (МДОУ) № 20 г. Орехово-Зуево; E-mail: soldatovdv@list.ru

**Вагнер Ирина Владимировна** – доктор педагогических наук, профессор Института стратегических исследований в образовании РАО; ведущий научный сотрудник НОЦ ТЭКО Московского государственного гуманитарного университета им. М.А. Шолохова, г. Москва; E-mail: wagner.mail@mail.ru

**Глазачев Станислав Николаевич** – доктор педагогических наук, профессор, директор НОЦ ТЭКО Московского государственного гуманитарного университета им. М.А. Шолохова, г. Москва; E-mail: wagner.mail@mail.ru

**Гришина Галина Николаевна** – кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой педагогики начального и дошкольного образования Московского государственного областного гуманитарного института г. Орехово-Зуево; E-mail: gal.grishina@mail.ru

**Гулевич Татьяна Михайловна** – кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры социальной педагогики Московского государственного областного гуманитарного института г. Орехово-Зуево; E-mail: GulevichTatyana@yandex.ru

**Ерастова Надежда Борисовна** – старший преподаватель кафедры информатики, начальник отдела информационно-компьютерных технологий Московского государственного областного гуманитарного института, г. Орехово-Зуево; E-mail: nerastova@yandex.ru

**Заварина Светлана Юрьевна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики начального и дошкольного образования Московского государственного областного гуманитарного института г. Орехово-Зуево; E-mail: szavarina@mail.ru

**Завражин Сергей Александрович** – доктор педагогических наук, профессор кафедры Владимирского государственного университета г. Владимир; E-mail: zavragin-sa@yandex.ru

**Карташев Николай Васильевич** – доктор педагогических наук, профессор кафедры социальной педагогики Московского государственного областного гуманитарного института г. Орехово-Зуево; E-mail: kartashev50post.ru

**Кокунова Юлия Юрьевна** – аспирант кафедры педагогики начального и дошкольного образования Московского государственного областного гуманитарного института г. Орехово-Зуево; E-mail: julie180689@mail.ru

**Красилова Ирина Евгеньевна** – старший преподаватель кафедры английского языка Московского государственного областного гуманитарного института, г. Орехово-Зуево; E-mail: nerastova@yandex.ru

**Кутякова Нинель Константиновна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Московского государственного областного гуманитарного института, г. Орехово-Зуево; E-mail: kutyakova.ninel@mail.ru

**Минаева Наталья Анатольевна** – ассистент кафедры педагогики Московского государственного областного гуманитарного института, г. Орехово-Зуево; E-mail: kafedra.pedagogiki.12@mail.ru

**Морозова Татьяна Николаевна** – кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики начального и дошкольного образования Московского государственного областного гуманитарного института г. Орехово-Зуево; E-mail: morozowatn@mail.ru

**Носкова Наталья Викторовна** – кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры педагогики Московского государственного областного гуманитарного института, г. Орехово-Зуево; E-mail: nataliaoz@rambler.ru

**Осинина Татьяна Николаевна** – кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры педагогики Московского государственного областного гуманитарного института, г. Орехово-Зуево; E-mail: tatyanaosinina@mail.ru

**Петрова Людмила Андреевна** – кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры педагогики Московского государственного областного гуманитарного института, г. Орехово-Зуево; E-mail: plandr50@mail.ru

**Скударёва Галина Николаевна** – кандидат педагогических наук, доцент, зав. кафедрой педагогики Московского государственного областного гуманитарного института, г. Орехово-Зуево; E-mail: fdp@mgogi.ru

**Солдатова Светлана Викторовна** – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и дефектологии Московского государственного областного гуманитарного института г. Орехово-Зуево; E-mail: ozsvetlana@mail.ru

**Солдатов Дмитрий Вячеславович** – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и дефектологии Московского государственного областного гуманитарного института г. Орехово-Зуево; E-mail: soldatovdv@list.ru

**Ферцер Виктория Юрьевна** – кандидат педагогических наук, доцент, зав. кафедрой социальной педагогики Московского государственного областного гуманитарного института, г. Орехово-Зуево; E-mail: v-fertser@mail.ru

**Шаталов Алексей Алексеевич** – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики Московского государственного областного гуманитарного института, г. Орехово-Зуево; E-mail: kafedra.pedagogiki.12@mail.ru

**Яковлева Элина Николаевна** – кандидат филологических наук, доцент, проректор по научной работе Московского государственного областного гуманитарного института г. Орехово-Зуево; E-mail: mgopi@list.ru



## OUR AUTHORS

**Afanasiev Vladimir Vasilievich** – professor, doctor of pedagogical science, the Department of pedagogics of primary and pre-school education, Moscow State Regional Institute of Humanities, Orekhovo-Zuevo; E-mail: nerastova@yandex.ru

**Anchakov Oleg Michailovich** – doctor of physical and mathematical sciences, professor Department of Informatics, Moscow State Regional Institute of Humanities, Orekhovo-Zuevo; E-mail: nerastova@yandex.ru

**Balakireva Nina Alekseevna** – candidate of psychology science, senior lecturer of social pedagogics chair, Moscow State Regional Institute of Humanities, Orekhovo-Zuevo; E-mail: ninabal@mail.ru

**Bezborodova Lyudmila Aleksandrovna** – doctor of pedagogical sciences, professor of the Department of labor and aesthetic education, Moscow pedagogical state University, Moscow; E-mail: szavarina@mail.ru

**Bykova Anna Sergeevna** – educator Municipal preschool educational establishment (school) № 20, Orekhovo-Zuevo, E-mail: soldatovdv@list.ru

**Fertser Victoria Jurievna** – candidate of pedagogical science, associate professor, head of social pedagogics chair, Moscow State Regional Institute of Humanities, Orekhovo-Zuevo; E-mail: v-fertser@mail.ru

**Erastova Nadezhda Borisovna** – chief lecturer, Department of Informatics, head of the Department of information and computer technologies, Moscow State Regional Institute of Humanities, Orekhovo-Zuevo; E-mail: nerastova@yandex.ru

**Glazachev Stanislav Nikolaevich** – doctor of pedagogical sciences, professor, Director in scientific-educational center TEKO of Sholokhov Moscow State University for Humanities Moscow; E-mail: wagner.mail@mail.ru

**Grishina Galina Nikolaevna** – candidate of pedagogical science, associate professor, head of pedagogics of primary and pre-school education chair, Moscow State Regional Institute of Humanities, Orekhovo-Zuevo; E-mail: gal.grishina@mail.ru

**Gulevich Tatiana Mikhailovna** – candidate of pedagogical science, senior lecturer of social pedagogics chair, Moscow State Regional Institute of Humanities, Orekhovo-Zuevo; E-mail: GulevichTatyana@yandex.ru

**Kartashev Nikolai Vasilievich** – doctor of pedagogical science, professor of social pedagogics chair, Moscow State Regional Institute of Humanities, Orekhovo-Zuevo; E-mail: kartashev50post.ru

**Kokunova Yuliya Yuryevna** – graduate student of the Department of pedagogics of primary and pre-school education, Moscow State Regional Institute, Orekhovo-Zuevo, E-mail: julie180689@mail.ru

**Krasilova Irina Evgenievna** – senior lecturer of chair English, Moscow State Regional Institute of Humanities, Orekhovo-Zuevo; E-mail: nerastova@yandex.ru

**Kutuakova Ninel Konstantinovna** – candidate of pedagogical science, associate professor of pedagogics chair, Moscow State Regional Institute of Humanities, Orekhovo-Zuevo; E-mail: kutyakova.ninel@mail.ru

**Minaeva Natalia Anatolievna** – assistant of pedagogics chair, Moscow State Regional Institute of Humanities, Orekhovo-Zuevo; E-mail: kafedra.pedagogiki.12@mail.ru

**Morozova Tatiana Nikolaevna** – candidate of psychology science, associate professor of pedagogics of primary and pre-school education chair, Moscow State Regional institute of Humanities, Orekhovo-Zuevo; E-mail: morozowatn@mail.ru

**Noskova Natalia Viktorovna** – candidate of pedagogical science, senior lecturer of pedagogics chair, Moscow State Regional Institute of Humanities, Orekhovo-Zuevo; E-mail: nataliaoz@ambler.ru

**Osinina Tatiana Nikolaevna** – candidate of psychology science, senior lecturer of pedagogics chair, Moscow State Regional Institute of Humanities, Orekhovo-Zuevo; E-mail: tatyanaosinina@mail.ru

**Petrova Luidmila Andreevna** – candidate of pedagogical science, senior lecturer of pedagogics chair, Moscow State Regional Institute of Humanities, Orekhovo-Zuevo; E-mail: plandr50@mail.ru

**Scudaryova Galina Nikolaevna** – candidate of pedagogical science, assistant professor, head of the chair of pedagogics, Moscow state regional institute of Humanities, Orekhovo-Zuevo; E-mail: fdp@mgogi.ru

**Shatalov Aleksey Alekseevich** – doctor of pedagogical science, professor of pedagogics chair, Moscow State Regional Institute of Humanities, Orekhovo-Zuevo; E-mail: kafedra.pedagogiki.12@mail.ru

**Soldatov Dmitry Vyacheslavovich** – candidate of psychology science, associate professor, head of general and social psychology chair, Moscow State Regional Institute of Humanities, Orekhovo-Zuevo; E-mail: soldatovdv@list.ru

**Soldatova Svetlana Viktorovna** – candidate of psychology science, associate professor, head of general and social psychology chair, Moscow State Regional Institute of Humanities, Orekhovo-Zuevo; E-mail: ozsvetlana@mail.ru

**Wagner Irina Vladimirovna** – doctor of pedagogical sciences, professor of the Institute of strategic studies in education RAO; leading researcher in scientific-educational center TEKO of Sholokhov, Moscow State University for Humanities Moscow; E-mail: wagner.mail@mail.ru

**Yakovleva Elina Nikolaevna** – candidate of philology, associate professor, Moscow State Regional Institute of Humanities, Orekhovo-Zuevo; E-mail: mgopi@list.ru

**Zavarina Svetlana Jurievna** – candidate of pedagogical science, associate professor of pedagogics of primary and pre-school education chair, Moscow State Regional Institute of Humanities, Orekhovo-Zuevo; E-mail: szavarina@mail.ru

**Zavrazhin Sergey Aleksandrovich** – doctor of pedagogical sciences, professor of the Department of special pedagogy of the Vladimir state University; E-mail: zavragin-sa@yandex.ru



# ВЕСТНИК

МОСКОВСКОГО  
ГОСУДАРСТВЕННОГО  
ОБЛАСТНОГО  
ГУМАНИТАРНОГО  
ИНСТИТУТА

**СЕРИЯ: ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ**

*Научный журнал*

*№ 2 (2013)*



Подписано в печать  
Формат 60x84/8.  
Усл. печ. л. 12,56. Тираж 100 экз.

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