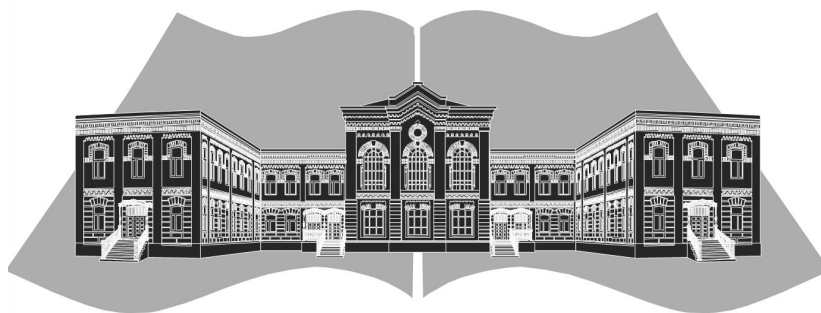


Министерство образования Московской области
Государственное образовательное учреждение
высшего образования Московской области
«Государственный гуманитарно-технологический университет»



ВЕСТНИК

ГОСУДАРСТВЕННОГО
ГУМАНИТАРНО-
ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО
УНИВЕРСИТЕТА

СЕРИЯ: ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

Научный журнал

№ 2(2015)

Орехово-Зуево
2015

Министерство образования Московской области
Государственное образовательное учреждение
высшего образования Московской области
«Государственный гуманитарно-технологический университет»

**ВЕСТНИК ГОСУДАРСТВЕННОГО ГУМАНИТАРНО-
ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА**

СЕРИЯ: ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

**Научный журнал
№ 2 (2015)**

Главный редактор

Шаталов Алексей Алексеевич,
доктор педагогических наук, профессор (Орехово-Зуево, Россия)

Заместитель главного редактора

Карташев Николай Васильевич,
доктор педагогических наук, профессор (Орехово-Зуево, Россия)

Редакционная коллегия:

Букина Вера Александровна,
кандидат филологических наук, доцент (Орехово-Зуево, Россия)

Завражин Сергей Александрович,
доктор педагогических наук, профессор (Владимир, Россия)

Зацепина Майя Борисовна,
доктор педагогических наук, профессор (Москва, Россия)

Коада Лудмила,
доктор исторических наук (Кишинев, республика Молдова)

Комарова Тамара Семеновна,
доктор педагогических наук, профессор (Москва, Россия)

Лиходзиевский Анатолий Степанович,
доктор филологических наук (Ташкент, республика Узбекистан)

Осинина Татьяна Николаевна,
кандидат психологических наук (Орехово-Зуево, Россия) – **ответственный секретарь**

Сали Николай,
доктор исторических наук (Кишинев, республика Молдова)

Черемошкина Любовь Валерьевна,
доктор психологических наук, профессор (Москва, Россия)

Юнусов Адхамжон Мамадалиевич,
доктор философских наук, профессор (Орехово-Зуево, Россия)

© ГОУ ВО МО «Государственный
гуманитарно-технологический
университет», 2015

© Оформление.

Редакционно-издательский отдел
ГОУ ВО МО «Государственный
гуманитарно-технологический
университет», 2015

Формат 60x84/8. Тираж 100 экз.

Редакционно-издательский отдел Государственного гуманитарно-технологического университета.
142611, Московская область, г. Орехово-Зуево, ул. Зеленая, д.22.

E-mail: vestnikmgogi@gmail.com

В сети интернет “Вестник ГГТУ” представлен на сайте:
www.mgogi.ru

СОДЕРЖАНИЕ

РАЗДЕЛ 1

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

**Г.В. Егорова, О.В. Хотулева,
З.А. Зорина**

ИДЕИ В.А. СУХОМЛИНСКОГО О МЕТОДАХ
ВОСПИТАНИЯ ЛЮБВИ К ПРИРОДЕ
В СОВРЕМЕННОМ ПРЕЛОМЛЕНИИ5

Н.К. Кутякова, В.Ю. Ферцер

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ
НАЦИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ
ПЕДАГОГИКИ В РУСЛЕ ПАРАДИГМЫ
РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....10

В.Ю. Ферцер

ШКОЛА ДОБРЫХ НРАВОВ СЕРГЕЯ
АЛЕКСАНДРОВИЧА РАЧИНСКОГО.....16

Е.В. Хиринская

РОДНОЙ ЯЗЫК В ГЕНЕЗИСЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ
СИСТЕМЫ ЖЕНЩИН РОССИИ XIX ВЕКА22

А.А. Шаталов

В.А. СУХОМЛИНСКИЙ ОБ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОМ
И НРАВСТВЕННОМ ВОСПИТАНИИ ЛИЧНОСТИ29

РАЗДЕЛ 2

ПЕДАГОГИКА

**В.В. Афанасьев, С.М. Куницына,
Е.О. Бабич**

ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ ПОВЫШЕНИЯ
КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ В
СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ35

О.Ю. Бухаренкова, Э.Н. Яковлева

РАЗВИТИЕ СИСТЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
АДАПТАЦИИ И СОПРОВОЖДЕНИЯ МОЛОДЫХ
ПЕДАГОГОВ В МОСКОВСКОЙ ОБЛАСТИ.....42

Л.В. Епишина

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДИСТАНЦИОННЫХ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ
ОБУЧЕНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ.....47

Е.Г. Котова, О.А. Сорокина

ФГОС ОСНОВНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
И УРОК АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА.....51

И.Е. Красилова

ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ
ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ С ЦЕЛЬЮ
ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ И ДОСТУПНОСТИ
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ56

С.А. Куприянова

ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО
УЧИТЕЛЯ63

М.П. Нечаев

ОСОБЕННОСТИ ВОСПИТЫВАЮЩЕГО
ПОТЕНЦИАЛА ГИМНАЗИЧЕСКОГО
И ЛИЦЕЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ67

Л.А. Петрова

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ПАРТНЕРСТВО
СЕМЬИ И ШКОЛЫ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ71

Г.А. Романова

О ФОРМИРОВАНИИ КОММУНИКАТИВНОЙ
КУЛЬТУРЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ
ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ.....76

Г.Н. Скударёва

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ
ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ОБЩЕСТВЕННО-
ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБРАЗОВАНИЯ В
СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ.....80

РАЗДЕЛ 3

ПСИХОЛОГИЯ

Н.А. Балакирева

ЗАВИСИМОСТЬ СОЦИАЛЬНОГО СТАТУСА
ОТ ТЕМПЕРАМЕНТНЫХ ХАРАКТЕРИСТИК
МОЛОДЕЖИ85

Т.М. Гулевич

ПРОФИЛАКТИКА И КОРРЕКЦИЯ ДЕВИАНТНОГО
ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ В СФЕРЕ ДОСУГА90

Т.Н. Осинина

О ПОНЯТИИ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ ИНФОРМАЦИИ
В ПАМЯТИ.....94

О.И. Толстова

ОСОБЕННОСТИ ВНИМАНИЯ ПОДРОСТКОВ
С АКЦЕНТУАЦИЯМИ ХАРАКТЕРА.....99

М.Н. Усцева

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ
К ИССЛЕДОВАНИЮ РОЛИ ОТЦА
В РАЗВИТИИ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА 103

CONTENTS

SECTION 1

HISTORY OF PEDAGOGY AND EDUCATION

G.V. Egorova, O.V. Khotulova, Z.A. Zorina

THE IDEAS OF V. A. SUKHOMLINSKIY AS FOR METHODS OF UPBRINGING LOVE OF NATURE IN MODERN REFRACTION 5

N.K. Kutyakova, V.Y. Fertser

THEORETICAL AND METHODOLOGICAL FOUNDATIONS OF NATIONAL-ORIENTED PEDAGOGY IN THE MAINSTREAM DEVELOPMENT PARADIGM OF MODERN EDUCATION 10

V.Y. Fertser

SCHOOL OF GOOD MANNERS
SERGEI ALEXANDROVICH RACHINSKY 16

E.V. Khirinskaya

NATIVE LANGUAGE IN THE GENESIS OF THE EDUCATIONAL SYSTEM OF RUSSIA'S WOMEN OF THE XIX CENTURY 22

A.A. Shatalov

V.A. SUKHOMLINSKY INTELLECTUAL AND MORAL EDUCATION PERSON 29

SECTION 2

PEDAGOGICS

V.V. Afanasyev, S.M. Kunitsyna, E.O. Babich

FOREIGN EXPERIENCE OF TRAINING TEACHERS IN THE SYSTEM OF SUPPLEMENTARY PROFESSIONAL TRAINING 35

O.U. Bukharenkova, E.N. Yakovleva

THE DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL ADAPTATION AND SUPPORT FOR YOUNG TEACHERS IN MOSCOW REGION 42

L.V. Yepishina

THE USE OF DISTANCE EDUCATION TECHNOLOGIES FOR TRAINING ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS 47

E.G. Kotova, O.A. Sorokina

FEDERAL STATE EDUCATIONAL STANDARD AND THE ENGLISH LESSON AT A SECONDARY SCHOOL 51

I.Y. Krasilova

FOREIGN EXPERIENCE OF DISTANCE LEARNING USE FOR THE PURPOSE OF INCREASING EFFICIENCY AND AVAILABILITY OF TEACHER EDUCATION 56

S.A. Kupriyanova

PROBLEMS OF PEDAGOGICAL PLANNING OF PROFESSIONAL PREPARATION OF FUTURE TEACHER 63

M.P. Nechaev

FEATURES RAISING CAPACITY OF THE GYMNASIUM AND LYCEUM EDUCATION 67

L.A. Petrova

SOCIO-EDUCATIONAL PARTNERSHIP OF FAMILY AND SCHOOL IN MODERN CONDITIONS 71

G.A. Romanova

ON THE FORMATION OF COMMUNICATIVE CULTURE OF STUDENTS IN AN INCLUSIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT 76

G.N. Skudareva

THEORETICAL AND METHODOLOGICAL FOUNDATIONS OF RESEARCH PUBLIC-ORIENTED EDUCATION IN MODERN RUSSIA 80

SECTION 3

PSYCHOLOGY

N.A. Balakireva

DEPENDANCE OF SOCIAL STATUS ON TEMPERAMENTAL CHARACTERISTICS OF YOUNG PEOPLE 85

T.M. Gulevich

PREVENTIVE MAINTENANCE AND CORRECTION DEVIATION OF BEHAVIOUR OF TEENAGERS IN LEISURE SPHERE 90

T.N. Osinina

ABOUT THE NOTION OF REPRESENTATION INFORMATION IN MEMORY 94

O.I. Tolstova

THE PECULIARITIES OF THE TEENAGERS' ATTENTION WITH CHARACTER'S ACCENTUATIONS 99

M.N. Ustseva

PSYCHOLOGICAL APPROACHES TO RESEARCH THE ROLE OF FATHER IN CHILD'S PERSONALITY DEVELOPMENT 103

РАЗДЕЛ 1.

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37(091)

ИДЕИ В.А. СУХОМЛИНСКОГО О МЕТОДАХ ВОСПИТАНИЯ ЛЮБВИ К ПРИРОДЕ В СОВРЕМЕННОМ ПРЕЛОМЛЕНИИ

*Г.В. Егорова, О.В. Хотулева,
З.А. Зорина*

Государственный гуманитарно-технологический университет
МГУ им. М.В. Ломоносова

Аннотация. В статье анализируются основополагающие идеи В.А. Сухомлинского о природосообразном воспитании. Природа рассматривается как важнейший фактор умственного, трудового и нравственного воспитания личности, излагаются различные формы и методы воспитания у учащихся любви к природе, бедственного отношения к ней, которые и значимы, и актуальны в современной школе.

Ключевые слова: природа; окружающая среда; исследовательская деятельность; тематическая экскурсия; экологический фактор; профориентационная деятельность; бережное отношение; опытническая работа; биологический эксперимент.

«Народ, не знающий своего прошлого, не имеет будущего» М.В. Ломоносов. Эта мысль как никогда актуальна сейчас, когда некоторыми прозападно настроенными политиками делаются попытки фальсификации, переписывания истории, ведется организованное наступление по формированию убеждения о незначительной роли всего национального, традиционного, истинно нравственного. Подобные тенденции заметны и в образовательном процессе. В настоящей работе мы не будем останавливаться на критике тех «новшеств», которые механически заимствованы из иноземных систем и опыта. Наша задача состоит в том, чтобы раскрыть неразрывную связь концептуальных идей и опыта, накопленного отечественной школой и педагогической наукой, с практикой современной школы попытаться найти место в действующих методиках и программах обучения идеям, заложенным российскими учеными, мыслителями и педагогами.

Идеи В.А. Сухомлинского о воспитании и образовании и сегодня актуальны и значимы для нашего времени, для современной школы. Нам – выпускникам биолого-химического факультета Орехово-Зуевского педагогического института наиболее близки его идеи по воспитанию любви к природе родного края, патриотическому воспитанию.

В трудах В.А. Сухомлинского освещается много актуальных в настоящее время идей по формированию у детей эмоционально-ценностного отношения к окружающей среде. Он был твердо убежден, что природа является источником здоровья, что любовь к природе родного края является первым «кирпичиком» патриотического воспитания будущего гражданина. Выдающийся педагог резко выступал против хищнического, антигуманного отношения к природе. Он пропагандировал системный подход к комплексному использованию различных методов и средств: познание природы, искусство, труд, наблюдения, экскурсии, уроки любования, праздники и т.д. «Забывая о важнейшем источнике знаний – окружающем мире, природе, мы заставляем детей зубрить и тем самым отупляем их мысль» – писал педагог [8, с. 14].

В процессе изучения строения и жизни сообществ и отдельных организмов школьники получают практические навыки и знания по вопросам охраны природы и рационального использования природных ресурсов. В.А. Сухомлинский в своей педагогической практике широко использовал уроки среди природы. Он называл их «путешествиями к источнику живой мысли», считая такие экскурсии уроками мышления, приучающими учеников к рассуждениям о явлениях, поиску причинно-следственных зависимостей.

Василий Александрович говорил, что ребенок становится человеком потому, что «постепенно осознает себя как самую высокую ступеньку на длинной лестнице развития природы» [10, с. 240].

В Федеральных государственных образовательных стандартах начального общего образования нового поколения предмет «Окружающий мир» изучается с 1 по 4 класс. Дисциплина рассматривается как фундамент для изучения значительной части предметов основной школы: физики, химии, биологии, географии, обществознания, истории; с другой стороны – как первый, единственный и последний предмет в школе, рисующий широкую панораму природных и общественных явлений как компонентов единого мира.

Современная система преподавания биологии, географии и экологии в школе зачастую сосредоточена на изучении сложных теоретических представлений о «внутреннем» строении объектов, общем устройстве мира и очень далека от реальной природы, окружающей нас.

Здесь вновь обратимся к наследию В.А. Сухомлинского, практикующему проведение занятий, особенно с учащимися начальной школы, в «зеленых классах». В школе их было несколько – это и беседка-комната, увитая виноградом, и зеленая лужайка, окруженная посадками яблонь и того же винограда, и уголок в глухой роще, примыкающей к оврагу [10, с. 122]. Для чего, с какой целью это делалось? Во-первых, Василий Александрович не уставал повторять, что природа – источник здоровья детей. Обучение на свежем воздухе полезно для укрепления организма ребенка. С другой стороны – непосредственное общение с природой давало пищу для наблюдений, без которых, по словам учителя «колюдец умственных сил и нервной энергии ребенка быстро оскудел бы».

И сегодня задача общеобразовательной школы состоит не только в том, чтобы сформировать определенный объем знаний по биологии, экологии и географии, но и способствовать приобретению навыков научного анализа явлений природы, осмыслению взаимодействия общества и природы, осознанию значимости своей практической помощи природе. Формирование таких качеств у школьников наиболее эффективно происходит в результате самостоятельной поисково-исследовательской деятельности. Исследовательская деятельность – один из методов проблемного обучения.

В Павлышской средней школе понимали роль познания причинно-следственных связей явлений природы в умственном воспитании. Два раза в неделю, в любое время года ученики с учителями

шли в природу – наблюдать и учиться думать. Темы «Книги природы», 300 страниц которой были посвящены различным природным явлениям, актуальны и сегодня: «Солнце – источник жизни», «Семена жизни», «Растительный и животный мир», «Жизнь в пруду», «Жизнь птиц в зимнем лесу», «Птицы готовятся лететь в теплый край» и др.

Существуют достаточно простые, адаптированные для восприятия школьниками, методики изучения природы. Экскурсии в природу являются наиболее распространенными и чаще всего реализуемыми. Методически правильно организованные и хорошо проведенные экскурсии позволяют учащимся значительно расширить, познать и углубить полученные на уроках знания, превратить их в стойкие убеждения. На уроках – экскурсиях по дисциплине «Окружающий мир» в начальных классах производится наблюдение за живой природой вокруг, определение названий объектов, ведется календарь фенологических наблюдений, перекликающийся с народным календарем, отмечаются примеры положительного и отрицательного воздействия человека на природу. На экскурсиях ребятам предлагается вспомнить пословицы, поговорки связанные с теми или иными явлениями в природе. Таким образом, у детей развивается чувство причастности к окружающему миру, формируется личная ответственность за происходящее, воспитание потребности в добром поступке. Уроки-экскурсии по дисциплине «Окружающий мир» могут проводиться сезонно. Пример такой экскурсии на пришкольный участок был в свое время разработан нами для условий городских школ средней полосы России [6, с. 33-38]. При проведении таких экскурсий учащимся предлагаются различные задания, позволяющие не только пробудить и закрепить интерес к изучению животного мира, но и развить эмоционально окрашенную речь младшего школьника.

Используя предложенные В.А. Сухомлинским темы из «Книги природы» можно провести тематические экскурсии, посвященные изучению сезонных явлений в жизни птиц. Опыт проведения их накоплен на кафедре биологии и экологии, необходимым минимумом знаний этого вопроса владеют все учителя биологии общеобразовательных школ. Даже младшие школьники могут принять участие в проводимых кафедрой биологии и экологии мониторингах фауны и населения синантропных птиц. При этом школьники овладевают умением вести учет городских птиц, учатся фотографированию объектов живой природы, изучают основы поведенческих реакций птиц города.

Школьная программа по биологии 5–11 классов также предусматривает обязательные экскурсии в природу. Экскурсии, проводимые в старших классах, предоставляют учащимся уникальную возможность наблюдать в разных экосистемах за характерными особенностями размножения, питания, способов движения животных, выявлять специфические черты их поведения. Для проведения экскурсий в природу часто используется экологическая тропа, которая представляет собой маршрут, специально оборудованный для проведения познавательной экскурсии. Он проходит через различные природные объекты, архитектурные памятники, имеющие эстетическую, природоохранную и историческую ценность. На маршруте экскурсанты получают устную (от учителя) или письменную (стенды, аншлаги и т.п.) информацию об этих объектах. В процессе обучения общей биологии целесообразно в сентябре проводить экскурсии по теме «Естественный отбор – движущая сила эволюции органического мира» с целью изучения изменчивости, борьбы за существование, приспособленности, естественного отбора, формирования званий о популяциях и экологических факторах. Экскурсия в природу необходима для изучения биоценоза: форм взаимоотношений между популяциями, пищевых связей, численности популяции, закономерностей смены биоценозов. При изучении видового разнообразия животных и растений основных типов биоценозов особое внимание уделяется бережному отношению к изучаемым объектам: не собираются птичьи яйца и гнезда, в гнездовое время не нарушается спокойствие гнездящихся птиц, не срываются и не вытаптываются растения. Постоянно подчеркивается, что на экскурсии объекты изучаются, а не уничтожаются. Таким образом, одной из целей и задач экскурсий является воспитание у школьников бережного отношения к природе.

Следует также помнить утверждение В.А. Сухомлинского, что «радость познания дается человеку только тогда, когда он познает несравненно больше, чем требуется знать» [9, с. 361]. Особое значение это утверждение имеет в биологическом воспитании подростков. Здесь педагог должен умело связать школьные знания и науку, чтобы ученик «чувствовал себя не потребителем, а исследователем». Один из способов приобщения старшеклассников к интеллектуальной работе является проведение уроков-конференций. На таких первых научных форумах зарождается умение школьника работать с научной литературой, систематизировать и реферировать

литературные сведения, составлять научные сообщения, готовить презентации по теме доклада [5, с. 30–34]. На кафедре биологии и экологии в течение многих лет обучающиеся общеобразовательных организаций привлекаются к работе ежегодных конференций «День Земли» и «День биологического разнообразия». Нельзя переоценить значение таких совместных мероприятий в профориентационной деятельности, многие вчерашние школьники – докладчики на конференциях стали студентами биолого-химического факультета, продолжают свои научные изыскания.

В.А. Сухомлинский особую роль в воспитании и обучении школьников отводил организации опытнической работы. В Павлышской средней школе на школьном участке были построены теплицы и зеленая лаборатория [7, с. 124]. В зеленой лаборатории проводились круглогодичные опыты, ставились эксперименты с растениями, проводились наблюдения над животными. «Эксперимент в школе – незаменимое средство интеллектуального обогащения труда, сочетания труда с мышлением, анализом» [7, с. 232]. Каждый ученик Павлышской школы, увлекающийся биологией, ставил собственные биологические эксперименты. Интересно, что сам В.А. Сухомлинский, являясь по своему педагогическому образованию филологом – учителем языка и литературы, тонко чувствовал природу, понимал сущность постановки биологического эксперимента. Его ученики, например, исследовали зависимость протекания жизненных процессов в организмах (почве, растении) от различных условий среды. Можно ли внедрить эти идеи, наработки в условиях современной школы? Безусловно, делать это не только можно, но и необходимо с учетом места нахождения учебной организации (деревня, небольшой город, мегаполис), возраста обучающихся, их биологических интересов.

Одним из методов изучения природы являются методы биомониторинга и биоиндикации. Мониторинг – это система наблюдений за состоянием объекта изучения, отражение динамики происходящих в нем изменений и прогноза развития ситуации. Биоиндикация – это оценка состояния окружающей среды по реакции живых организмов (растения, животные). Занятия экологическим мониторингом и биоиндикацией требуют специальных знаний, выходящих за рамки школьной программы. Поэтому данная работа проводится с учащимися 8–11 классов, характеризующимися высоким уровнем способностей, проявляющими повышенный интерес к биологическим наукам и мотивированными на исследовательскую

деятельность. В большей степени используется индивидуальная форма работы. Основными этапами мониторинговых исследований являются: выбор и отработка методики исследовательской работы; непосредственно проведение исследований; выводы и рекомендации по итогам работы. Преподавателями ГГТУ разработано множество мониторинговых методик, адаптированных для использования в школе. Одной из адаптированных методик, который, по нашему опыту, наиболее удобно использовать в работе со школьниками, является экологическая оценка состояния деревьев в городе. При оценке состояния деревьев учитывается состояние ствола и кроны деревьев, наличие болезней и вредителей, величина ежегодного прироста. Вариации фактора состояния оцениваются в баллах.

Хорошо зарекомендовала себя для применения в школьных исследованиях и широко применяется методика оценки экологического состояния леса по интегральным характеристикам асимметрии листьев деревьев. Оригинальная методика основывается на оценке морфологических признаков листа березы повислой по пяти параметрам:

- 1) ширина левой и правой половинок листа;
- 2) длина жилки второго порядка, второй от основания листа;
- 3) расстояние между основаниями первой и второй жилок второго порядка;
- 4) расстояние между концами этих же жилок;
- 5) угол между главной жилкой и второй от основания листа жилкой второго порядка.

Адаптированный для школьников вариант предлагает измерение метрических и мерных признаков листа березы, т.к. дестабилизация развития для метрических и мерных признаков наблюдается уже на относительно низком уровне средовых нарушений, которые еще не связаны с необратимыми изменениями в популяциях. В метрическом способе для каждого листа подсчитывается число миллиметровых квадратов относительно центральной жилки, на левой (L) и правой (R) стороне листа. Величина флуктуирующей асимметрии для каждого листа вычисляется как разница между числом миллиметровых квадратов на левой и правой стороне листа (L-R). В мерном способе для каждого листа подсчитывается число жилок третьего порядка относительно центральной жилки второго порядка на левой (L) и правой (R) стороне листа. Находим величину флуктуирующей асимметрии для каждого листа, как разницу между числом жилок на левой и правой стороне листа (L-R).

Для биоиндикации воздушной среде в городе часто используются методика оценки состояния воздушной среды по хвое сосны и лишеноиндикация.

Выбор сосны в качестве объекта исследований обусловлен широкой распространенностью, хозяйственной значимостью и возможностью круглогодичного использования. Для оценки повреждения хвои сосны проводится визуальный осмотр. Основными морфологическими признаками ослабления деревьев, вызванного воздействием токсических газов, считается уменьшение прироста по диаметру; сокращение линейного прироста центрального побега; отмирание, как главного, так и боковых побегов; снижение массы хвои, их преждевременное пожелтение и опадание. Допускается наличие 10% хвои с некротическими точками микроскопических размеров и светло-зелеными пятнами, наличие хлорозов и некрозов, если площадь их не превышает 5% поверхности хвоинок.

Широко используемым и доступным для учащихся методом диагностики содержания диоксида серы в воздухе является метод лишеноиндикации. Метод лишеноиндикации основан на том, что лишайники чутко реагируют на характер и состав субстрата, на микроклиматические условия и состав воздуха. Большинство токсичных газов находятся в дождевой воде, а лишайники впитывают ее всей поверхностью слоевища. Было установлено, что чем выше уровень загрязнения среды сернистым газом, тем больше серы содержится в слоевищах лишайников. Зная виды лишайников, можно точно установить концентрацию сернистого газа в воздухе. Даже незначительное наличие диоксида серы в воздухе хорошо диагностируется лишайниками – сначала исчезают кустистые, потом листовые и, наконец, накипные формы.

Использование активных форм экологического образования, в первую очередь исследовательской деятельности, способствует получению учащимися прочных биологических знаний и превращению этих знаний в мировоззрение. Здесь нельзя не согласиться с мнением В.А. Сухомлинского, что истоки способностей и дарования детей – на кончиках их пальцев, т.е., чем больше мастерства в детской руке, тем тоньше взаимодействие с орудием труда, тем умнее ребенок [10, с. 242].

Талантливый учитель В.А. Сухомлинский в своих работах утверждал, что «человек был и всегда останется ребенком природы», поэтому в учебно-воспитательном процессе все то, что «роднит его с природой» необходимо эффективно использовать для привлечения ребенка к богатству духовной культуры человечества.

ЛИТЕРАТУРА

1. Башилова Р.А., Вердиханова А.Г. и др. Дневники наблюдений и их роль в обучении естествознанию / Р.А. Башилова, А.Г. Вердиханова, Г.В. Егорова, Л.П. Лобачева // Начальная школа. – 1995. – № 11. – С. 17-25.
2. Вердиханова А.Г., Егорова Г.В. и др. Сезонная полевая практика. Осень. : учеб.-метод. пособие / А.Г. Вердиханова, Г.В. Егорова, Л.П. Лобачева, В.И. Зубов. – Орехово-Зуево, 1998. – 42 с.
3. Вердиханова А.Г., Егорова Г.В. и др. Сезонная полевая практика. Зима. : учеб.-метод. пособие / А.Г. Вердиханова, Г.В. Егорова, Л.П. Лобачева, В.И. Зубов. – Орехово-Зуево, 1998. – 41 с.
4. Вердиханова А.Г., Егорова Г.В. и др. Методические указания к проведению самостоятельной работы по зоологии : учебное пособие / А.Г. Вердиханова, Г.В. Егорова, Л.П. Лобачева, О.В. Хотулева. – Орехово-Зуево, 1999. – 82 с.
5. Егорова Г.В., Хотулёва О.В. Урок-конференция «Биологическое разнообразие» / Г.В. Егорова, О.В. Хотулева // Биология в школе. – 1998. – № 6. – С. 30-34.
6. Егорова Г.В., Хотулёва О.В. Материалы к проведению экскурсии на дошкольный участок / Г.В. Егорова, О.В. Хотулева // Начальная школа. – 2001. – № 3. – С. 33-38.
7. Сухомлинский В.А. Павлышская средняя школа / Избранные педагогические сочинения: В 3 т. Т. 2 ; сост. О.С. Богданова, В.З. Смаль. – М.: Педагогика, 1980. – 384 с.
8. Сухомлинский В.А. Разговор с молодым директором школы / Избранные педагогические сочинения : В 3 т. Т. 3 / сост. О.С. Богданова, В.З. Смаль. – М.: Педагогика, 1981. – 640 с.
9. Сухомлинский В.А. Рождение гражданина / Избранные педагогические сочинения : В 3 т. Т. 1 ; сост. О.С. Богданова, В.З. Смаль. – М.: Педагогика, 1979. – 560 с.
10. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям / Избранные педагогические сочинения : В 3 т. Т. 1 ; сост. О.С. Богданова, В.З. Смаль. – М.: Педагогика, 1979. – 560 с.
11. Хотулева О. В. Колонцов А.А. Экологическая оценка состояния деревьев в городе / О.В. Хотулева, А.А. Колонцов // Биология в школе. – 2005. – № 5. – С. 48-52.

Summary

THE IDEAS OF V. A. SUKHOMLINSKIY AS FOR METHODS OF UPBRINGING LOVE OF NATURE IN MODERN REFRACTION

G.V. Egorova, O.V. Khotulova

State University of Humanities and Technology

Z.A. Zorina

MSU by M.V. Lomonosov

Abstract. The article considers the basic ideas of V.A. Sukhomlinsky about natural parenting. Nature is considered as an important factor of mental, human and moral upbringing of an individual; various forms and methods of upbringing of an individual as for love to nature, disastrous relationship to nature are also considered in the article.

Key words: nature; environment; research; theme tour; ecological factors; vocational activities; respect; experience work; biological experiment.

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ НАЦИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ПЕДАГОГИКИ В РУСЛЕ ПАРАДИГМЫ РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Н.К. Кутякова, В.Ю. Ферцер

Государственный гуманитарно-технологический университет

Аннотация. В статье представлены основные позиции и подходы к изучению проблемы национально-ориентированного образования в историко-педагогическом ракурсе, в контексте государственной национальной политики российского общества и подготовки будущих педагогов к реализации содержания народного знания в форме педагогической национальной культуры.

Ключевые слова: национально-ориентированное образование; основополагающие подходы и принципы национального образования; профессиональная компетентность будущих педагогов.

Исследование обозначенной проблемы лежит в русле парадигмы развития современного образования, ориентированного на преодоление разрыва между образованием и национальной культурой. Теоретическим и методологическим основанием концепции национально-ориентированного образования выступает ряд подходов и позиций многочисленных исследований (В.И. Беляев, А.Е. Волков, Г.Б. Корнетов, Я.И. Кузьминов, И.М. Реморенко, Б.Л. Рудник, И.Д. Фрумин, Л.И. Якобсон и другие). Современное общество, представляющее собой определенную систему, стремится повысить эффективность трансляции своей культуры как основы его жизнедеятельности и развития. В ряде исследований делается попытка предложить основу для общественного и профессионального обсуждения модели национально-ориентированного российского образования в долгосрочной перспективе, каким оно будет в XXI веке. Общеобразовательные организации выступают основным звеном инновационной цепочки «образование – исследование – проекты – массовое освоение национальной политики российского общества в педагогической практике» [11]. Основные черты национально-ориентированного образования изложены в нормативно-правовых документах (Конституция Российской Федерации, Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации»). Вопросы национально-ориентированного образования обсуждаются на научно-практических конференциях, семинарах, в Общественной палате Российской Федерации, в аналитических материалах Национального фонда подготовки кадров по итогам Национального проекта «Образование». Сегодня на повестку дня выдвинут вопрос, каким

должно стать российское образование, чтобы соответствовать: развитию экономики, социальным запросам населения России и консолидации российского общества, требованиям глобальной конкуренции на рынках инновационного труда и образования. Проблемы современных психолого-педагогических подходов должны быть направлены на стратегическое партнерство системы образования с бизнес-сообществом, на разработку и внедрение современной модели национально-ориентированного образования. Базовые национальные ценности должны лежать в основе уклада школьной жизни, определять урочную, внеурочную и внешкольную деятельность воспитанников. Для организации такого пространства необходимо взаимодействие общеобразовательных организаций с семьей, общественными и религиозными объединениями, учреждениями дополнительного образования, культуры и спорта, средствами массовой информации. Целью этого взаимодействия является совместное обеспечение условий для гражданской идентичности обучающихся [6].

Современный национальный воспитательный идеал – это высоконравственный, творческий, компетентный гражданин России, принимающий судьбу Отечества как свою личную, осознающий ответственность за то поколение, которое воспитал. Будущий педагог должен ясно осознавать, что Россия, наш многонациональный народ и гражданское общество, семья, труд, искусство, наука, религия, природа, человечество определяются как базовые национальные ценности. Идея национально-ориентированного образования предполагает формирование у будущего педагога социальной готовности и профессиональной

компетентности в вопросах национального образования и восстановление истинных народных и духовных традиций и обычаев в современной образовательной организации. В контексте Национальной доктрины образования современная ситуация развития общества требует пересмотра парадигмы национального образования. Осознание молодежью того, в какой культуре мы живем, какой культуре принадлежим, является важнейшей задачей современного образования, ибо культура – это то, что делает людей, населяющих определенное пространство, из простого населения – единым народом, нацией. В осознании принадлежности к своей национальной культуре находятся корни духовности, нравственности, гражданственности и самобытности личности, ее менталитета. Вопросы, связанные с национально-ориентированным характером образования, являются предметом в ряде исследований (И.С. Артюхова, В.И. Беляев, Е.П. Белозерцев, Е.В. Бондаревская, Г.Н. Волков, А.Я. Данилюк, В.А. Караковский, А.М. Кондаков, М.И. Мухин, В.А. Тишков, Н.М. Хасанов и многих других). Выделенные специфические черты, «константы», неизменно и устойчиво определяют менталитет российского образования и в то же время его реформирование и модернизацию. В многочисленных работах рассматриваются как общетеоретические, так и методологические подходы по проблемам национально-ориентированного образования [4, 9].

Большинство ученых рассматривают социально-профессиональные компетенции/компетентность как ключевые, которыми должен обладать любой член современного общества вне зависимости от его профессии.

Общая культура и социально-профессиональная компетентность в сфере национального образования связаны со значимостью для повышения эффективности труда педагога (А.Г. Асмолов, В.Н. Введенский, И.А. Зимняя, Э.Ф. Зеер, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Л.М. Митина, С.Е. Шишков, А.В. Хуторской и др.) [5].

Общая направленность теоретических и практических исследований определяется рядом важнейших подходов и принципов к формированию и функционированию «национальной школы» России. Теоретико-методологическим основанием концепции национальной школы выступают важнейшие подходы: народности, духовности, открытости, соборности, демократизма, гуманизма, культурологический, природосообразный, аксеологический, инновационный, цивилизационный, системный и т.п. [2]. Исследования обозначенной

проблемы лежат в русле парадигмы современного образования, ориентирующей на преодоление разрыва между образованием и культурой, в частности национальной культурой. В данном контексте необходимо подчеркнуть значимость овладения будущими педагогами идейно-теоретическими подходами к реализации национально-ориентированного образования в общеобразовательных организациях.

Идея народности предполагает организацию всего дела национального воспитания и образования подрастающего поколения сообразно с его культурно-историческим прошлым. Образование должно вооружать народ знаниями, которые необходимы для его духовного и материального благосостояния. Школа должна быть «мастерской мудрости» (Я.А. Коменский), «мастерской трудолюбия» (Ф.В.А. Дистервег), «мастерской гуманности» (В.А. Сухомлинский), народ без народности теряет свою самобытность (К.Д. Ушинский). Идея народности остается всеобщим и обязательным принципом национального образования. Фундаментом образования в народной школе должно стать изучение родного языка и родной литературы, истории и географии своей страны, родная культура в целом. Идея народности наиболее полно реализуется через принцип открытости. Открытость означает, по мнению русских религиозных философов (Н.А. Бердяев, В.В. Розанов и др.), что наша культура вбирает в себя лучшие традиции разных народов, которые позволяют приобщить подрастающее поколение к национальной культуре независимо от социальных, религиозных и иных факторов. Школа в XXI веке должна войти в тесное соприкосновение с окружающей средой. Школа не просто учебное заведение, а детский центр, организующий жизнь воспитанников. В современном аспекте открытость предполагает возможность получить в школе такую подготовку, на основе которой человек может выбрать свою профессию, отнеся свой выбор с национальными интересами. Принцип открытости дает простор для проявления и развития талантливости народа. Главное условие реализации национального воспитания широкая связь с жизнью народа. Школа становится социальным центром, привлекая и пропагандируя народные традиции в современную культуру. Образовательная парадигма гуманитарной школы национальной культуры личностно-ориентированная по существу и культурно-созидающая по цели [10].

Идея культуросообразности в национальном образовании имеет многофункциональное зна-

чение. Определение роли и места национальной культуры народов России в образовательном процессе, и ее соотношенность с ценностями мировой культуры. В тоже время освобождение национальной культуры от архаизмов и всего отжившего. Воспитание и развитие обучающихся сообразно культуре своего народа, современного общества. Постигание личностью национальной культуры в соответствии с ее индивидуальными особенностями. Культуросообразное воспитание формирует современный национальный тип личности. В системе с идеями народности и принципом открытости создает более глубокие возможности для диалога культур, сохранения и развития их самоценности и уникальности.

Идея природосообразности несет в себе как бы два компонента: природу в целом и собственно человеческую природу. Общение с природой накладывает отпечаток на всю жизнь. Действие воспитателей вопреки природе является величайшей педагогической ошибкой. Принцип природосообразности требует соотносить воспитательные и образовательные задачи с потребностями и возможностями природы общества и личности. Природа определяет воспитание и развитие человека, общества и народа как непрерывный эволюционный процесс. В реализации концепции национальной школы должна быть диалектика природного и социального в формировании личности. На базе выше представленных принципов К.Д. Ушинский разработал антропологический подход как научный фундамент педагогики.

Соборность выступает в концепции построения национальной школы следующей основополагающей идеей. Эта идея корнями уходит в идеологию русских религиозных философов (И.А. Ильин, В.В. Зеньковский, В.С. Соловьев и др.). Позднее разработка и воплощение данных принципов в реальной практике принадлежит Л.Н. Толстому, С.А. Рачинскому, А.С. Макаренко, И.П. Иванову и др. В последнее время понятие «соборность» перестало иметь исключительно религиозную окраску. Оно включено в круг новых ценностей образования (В.М. Визгоф, Н.Б. Крылова, А.А. Остапенко, В.И. Слободчиков и др.).

Взаимоотношения участников педагогического процесса в российской национальной школе основываются на идее соборности, включающей в себя принципы: сотрудничество, сотворчество, соразвитие. Слово соборность обозначает единство и целостность социального организма, духовное единение народов. Для личности – это условие осознавать себя полноправным членом национальной семьи, многонациональной

России. Способ организации общеобразовательной организации может выступать как модель школы единства. Атрибутами этой модели являются свобода, органичность, согласие, единство, проявление заботы о других. Для продвижения по пути к соборному единству необходимо, по мнению А.А. Остапенко, особый уклад школьного пространства. Наряду с двумя наиболее известными в педагогической литературе типами школьных укладов как коллективистский и демократический, психолог Остапенко выделяет соборный как особый, как главный регулятор человеческих, межнациональных отношений, базирующихся на взаимном доверии, заботе и любви, взаимной деятельности, на возможности реализовать себя в разновозрастном (межвозрастном) обучении [7]. Сегодня принцип соборности предоставляет возможность совместного обучения обычных детей и детей с ограниченными возможностями здоровья. Это, как видим, предопределяет взаимосвязь идеи соборности (всеединства) с основными направлениями гуманистической педагогики. Глубинный смысл самой идеи соборности и ее взаимодействия с идеей народности предопределяет сохранение государственной целостности России. Школа, по справедливому мнению, Е.П. Белозерцева, может выступить в роли и «единителя народа» при сохранении уникальной самобытности личности [1]. Создавая общеобразовательную организацию на основе народности и соборности, общество имеет возможность достичь в единстве всех народов своеобразие культурного возрождения. Принцип культуросообразности является предметом общетеоретических исследований в его историческом и современном аспектах. Яркими приверженцами идеи национальной школы на основе культуросообразности выступали Ф.М. Достоевский, С.И. Гессен, П.Ф. Каптерев, М.И. Ломоносов, Д.И. Менделеев, Л.Н. Толстой. Каждый человек – продукт своего времени, народа и его культуры. Всякое состояние культуры данного народа есть основа, базис, нечто реальное, из которого, развивается последующее состояние (К.Д. Ушинский). Национальное образование рассматривается как фундамент развития российской идентичности, культуры межнационального общения. Особую роль в этом направлении играет принцип культуросообразности (В.И. Беляев, Е.П. Белозерцев, И.Ф. Гончаров, В.А. Караковский, Ю. Троицкий, Н.М. Хасанов и др.). Большинство авторов полагают, что есть прямая необходимость разработки инновационных технологий национально-ориентированного образования во взаимосвязи с це-

лями и задачами развития современного общества. Принцип культуросообразности в системе с идеями народности, соборности и принципом открытости создает дополнительные возможности для сохранения и развития диалога культур, сохранения их уникальности, создавая качественно новые возможности для развития всех его участников. По мнению В.А. Караковского, такое взаимодействие принципов и идей играет решающую роль для функционирования российского образования.

Глубинный смысл идеи природосообразности состоит в том, что она определяет воспитание и развитие человека, общества и народа как непрерывный эволюционный процесс. Принцип природосообразности требует соотносить воспитательные и образовательные задачи с потребностями и возможностями природы общества и личности. Следовательно, народное образование должно быть целесообразно и жизненно, должно быть последовательным, естественным и прагматичным. Интересно замечание Ф.В.А. Дистервега о сочетании культуросообразного и природосообразного воспитания. В случае конфликта между ними принцип культуросообразности должен подчиняться принципу природосообразности, служить ему. Основной смысл и назначение принципа природосообразности – это соответствие образования возрастным и индивидуальным особенностям ребенка, ступеням его развития (Я.А. Коменский). Идея несет в себе как бы два компонента: природу в целом и собственно человеческую природу. Прекрасный ландшафт имеет такое огромное воспитательное влияние на развитие молодой души, с которым трудно соперничать влиянию педагога. Общение с природой откладывает отпечаток на всю жизнь. Действие воспитателей вопреки природе ребенка является величайшей педагогической ошибкой (К.Д. Ушинский). К.Д. Ушинский рассматривал прямую связь природосообразности с идеей народности, культуросообразности. В каждом человеке есть природные черты характера. В бесчисленном множестве черт человека на первый план выдвигается черта народности.

Исходя из сказанного, следует сделать вывод о том, что в построении концепции национальной школы должна быть диалектика природного и социального в формировании личности обучающегося. Для реализации такого пространства необходимо взаимодействие школы и семьи, общественных и религиозных объединений, тесная взаимосвязь с учреждениями дополнительного образования, культуры, спорта, средствами мас-

совой информации. Целью этого взаимодействия является совместное обеспечение условий для гражданской идентичности обучающихся.

Акселогический подход к формированию и функционированию национальной школы предусматривает палитру ценностей: основные национальные ценности образования, базовые национальные ценности.

Сохранение, развитие и обогащение национальных ценностей и традиций во всех сферах духовной жизни общества, в том числе образования, становятся все более актуальными в ракурсе дальнейшего реформирования отечественной школы с ориентацией на основе единства национальной и общечеловеческой культуры:

- Ценности, характеризующие статус и место человека в семье, обществе.
- Ценности, вытекающие из кодекса чести. Формирование нового человека как высоко нравственного, духовно богатого, трудолюбивого, любящего свое Отечество гражданина.
- Ценности, дающее представление об идеале духовно-нравственного здоровья.
- Ценности, основанные на знании религиозных и светских традициях. Приоритет духовных ценностей: доброты, истины, красоты. Приоритет христианских идей веры, надежды, любви.
- Ценности общечеловеческого, национального, культурного взаимодействия. Включение обучающихся в этнокультурную традицию как ее носителей и продолжателей. Пробуждение национального самосознания, национального духовного характера. Создание современной системы образования должно быть основано на глубоко освоении культурного богатейшего наследия народов и этносов России.
- Ценности, позволяющие человеку жить слаженно с природой, другими людьми, обществом и в согласии с собой.

Наряду с традиционными проблемами в области народного образования решаются и такие проблемы, как развитие планетарного мышления. Воспитание человека, творящего в духе общечеловеческих ценностей и готового решать глобальные экологические, экономические, энергетические, продовольственные задачи. Расширяя границы традиционной педагогики, Н.В. Бордовская, А.А. Реан, опираются на мировой и отечественный инновационный опыт в вопросах образования. Национальное образование – путь оптимального и индивидуального способов вхождения ре-

бенка в мир науки и культуры: общечеловеческой, общенациональной, сохраняя при этом самобытность своего народа, сложившихся систем ценностей. Национальное образование – это и процесс трансляции культурно-оформленных образцов не только человеческой деятельности, но и его поведения, правил общения, межличностных отношений. Образование – это и трансляция систем и национальных традиций региона. Образование как социально-культурная среда, которая передает волнующие базовые ценности, позволяющие вращаться в культурное наследие семьи, общества и мира [3]. По справедливому утверждению авторов (И.Ф. Исаев, В.Ю. Троицкий, В.П. Тугаринов, К.Д. Ушинский и др.), о состоянии и качестве национального образования и воспитания свидетельствует то, какова гражданская позиция человека, каков его менталитет, гражданская идентичность, наличие жизненных приоритетов, моральных норм и социально-культурных ценностей. Аксиология рассматривает культуру как процесс поиска, создания и приобретения материальных и духовных ценностей народа, общества, выработанных в процессе исторического развития. Основная цель педагогического процесса – воспитание личности с ориентацией на ценности национальной культуры в системе поликультурного мировоззрения. Образовательная гуманистическая парадигма по существу и культурно-созидающая [8].

В рамках Российского образовательного форума (2004) представлены вариативные модели, проекты развития школы национальной культуры, отражающие инновационный подход в педагогическом процессе. Многие общеобразовательные организации работают по образовательной системе «Школа 2100».

В проектах целенаправленный отбор составляющих компонентов национально-ориентированного образования (школы Вологодской, Пензенской, Ростовской областей, города Череповца и других регионов России). Широко используется сопоставление общего в родной и народной культуре, вхождение посредством общего и специфического в мир другой культуры. Приоритетное место в учебных планах отводится таким предметам, как родной язык, отечественная история, география, литература, искусство. Все шире привлекаются дисциплины естественного характера (математика, химия, биология, информатика). Дополняется материал спецкурсами, факультативами, кружками народного творчества, театральной народной педагогики. В этом направлении развивается

крупномасштабный проект «Истоки» с I–XI классы (Вологодская область). Выпущены учебные книги (автор А.В. Камкин), рабочие тетради, видеокассеты, методические разработки из опыта педагогической деятельности. Представленная развивающая предметная среда, проектная и исследовательская деятельность воспитанников, декоративно-прикладное искусство вводят детей в мир не только национальных, но и общечеловеческих ценностей, исторических, культурных ценностей. Сошлемся на пример другого региона. На уроках чтения в начальных классах (Николаевская средняя общеобразовательная школа Ростовской области) идет сопоставление «Сказки о мертвой царевне и о семи богатырях А.С. Пушкина и «Спящей царевне» В.А. Жуковского. Основная цель по литературному чтению в четвертом классе – воспитать любовь к чтению и своему Отечеству на примере творчества знаменитых писателей. А основная задача: установить сходство сказок с народными русскими и зарубежными сказками. Сравнительный анализ в сюжете, композиции позволяет установить, кому из поэтов удалось сочинить сказку более схожей с народной сказкой (русская сказка «Самоглядное зеркало», сказка Ш. Перро «Спящая красавица», Братьев Гримм «Шиповничек»). Таким образом, в образовательном процессе осуществляется гармонизация тем прошлого и настоящего России, сопричастность молодежи к преобразованиям для будущего страны. Нельзя не согласиться с мнением ряда авторов (В.И. Беляев, Н.Ф. Голованова, Л.И. Клочкова, Л.С. Подымова и другие), что для освоения нового содержания воспитания могут способствовать, прежде всего, проектные, диалоговые технологии, организация конкурсов, круглых столов, дискуссий о ценностях, традициях, новшествах. Инновации сами по себе не возникают, они являются результатом научного поиска и передового педагогического опыта.

Учитывая данные теоретические позиции и педагогический опыт, можно сделать вывод о том, что общеобразовательная школа в современных пространственно-временных координатах является средством национальной самозащиты, где только и может сохраниться национальная культура. Национальная школа – лучшая форма защиты национального качества от цивилизации националистической. Национальная школа, обращенная в будущее, основывается на формировании у подрастающего поколения современного отношения к культурному наследию как фактору развития России.

ЛИТЕРАТУРА

1. Белозерцев Е.П. О национально-государственном образовании в России / Е.П. Белозерцев // Педагогика. – 1998. – № 3. – С. 30-35.
2. Беляев В.И. Концептуальные основы педагогики национальной школы / В.И.Беляев, И.А. Галицкая, И.В. Метлик, М.И. Мухин ; под ред. д-ра пед. наук, проф. М.И. Мухина. – Элиста: АПП «Джангар», 2000. – 136 с.
3. Бордовская Н.В. Педагогика : учебник для вузов / Н.В. Бордовская, А.А. Реан. – СПб.: Питер, 2000. – С. 62-67.
4. Данилюк А.Я. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России / А.Я.Данилюк, А.М.Кондаков, В.А.Тишков. – М.: Просвещение, 2009. – 23 с.
5. Зеер Э.Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход / Э.Ф. Зеер, А.М. Павлова, Э.Э. Сыманюк. – М.: Изд-во МПСИ, 2005. – 216 с.
6. Кутякова Н.К. Общие тенденции формирования и функционирования общеобразовательной школы России в рамках государственной национальной политики / Н.К. Кутякова, В.Ю. Ферцер // Вестник МГОГИ. – 2014. – № 2. – С. 25 -29.
7. Остапенко А.А. Уклад школы: педагогический анализ: Из чего складывается школьная воспитательная среда? / Андрей Остапенко. – М.: Чистые пруды, 2010. – 32 с.
8. Позгалев В. Образовательно-воспитательный проект «Истоки» / В. Позгалев // Воспитание школьников. – 1999. – № 6. – С. 8-11.
9. Ферцер В.Ю. Межнациональное общение как социально-педагогическая проблема / В.Ю. Ферцер, Н.К. Кутякова // Этнодидактика народов России: от национальных образовательных систем – к глобальному образовательному пространству. Материалы VII Международной научно-практической конференции ; под ред. Ф.Г. Ялалова. – Нижнекамск: Изд-во НМИ, 2009. – С. 139-140.
10. Ферцер В.Ю. Формирование национального мировоззрения как ценность образования на современном этапе / В.Ю. Ферцер, Н.К. Кутякова // Вестник Костромского государственного университета имени Н.А. Некрасова. – 2014. – Т. 20. – № 2. – С. 205-208.
11. Этнодидактика народов России: от национальных образовательных систем – к глобальному образовательному пространству / Материалы VII Международной научно-практической конференции ; под ред. Ф.Г. Ялалова. – Нижнекамск: Изд-во НМИ, 2009. – 350 с.

Summary

THEORETICAL AND METHODOLOGICAL FOUNDATIONS OF NATIONAL-ORIENTED PEDAGOGY IN THE MAINSTREAM DEVELOPMENT PARADIGM OF MODERN EDUCATION

N. K. Kutyakova, V.Y. Fertser

State University of Humanities and Technology

Abstract. The article presents the basic positions and approaches to the study of problems of national-oriented education in historical-pedagogical perspective, in the context of the state national policy of the Russian society and the preparation of future teachers to implement the content of people's knowledge in the form of pedagogical culture.

Key words: national-oriented education; the fundamental approaches and principles of national education; professional competence of future teachers.

ШКОЛА ДОБРЫХ НРАВОВ СЕРГЕЯ АЛЕКСАНДРОВИЧА РАЧИНСКОГО

В.Ю. Ферцер

Государственный гуманитарно-технологический университет

Аннотация. В статье представлены основные идеи С.А. Рачинского по организации особого типа русской национальной школы.

Ключевые слова: С.А. Рачинский; педагогическая деятельность; сельская школа; народная школа; нравственный идеал; образование в России в конце XIX – начале XX вв.

В истории отечественной педагогики особое место занимает имя Сергея Александровича Рачинского – профессора Московского университета, члена-корреспондента Российской академии наук, ботаника и математика, талантливого журналиста, писателя и общественного деятеля, многие годы посвятившего работе в сельской школе.

Педагог и просветитель С.А. Рачинский обучил грамоте несколько поколений крестьян, подготовил для работы в сельских школах более 60 учителей. Он создал оригинальный тип народной сельской школы, основанной на семейных и национальных традициях русского народа. Рачинский понимал, что вопрос о народном образовании – это «...вопрос о будущем России, более важный, чем о финансах, судопроизводстве, полиции и вообще о государственных учреждениях. Ибо как ни плохи будут эти учреждения, но, когда дух народа цел, государство останется непоколебимо. Когда же последовало в народе нравственное разложение, тогда самые превосходные учреждения не удержат государство от гибели» [3].

В начале 70-х гг. XIX века С.А. Рачинский начал работать над организацией принципиально иного сельского школьного образования. Свою

цель С.А. Рачинский видел в создании такой педагогической системы, которая бы могла не только давать знания, но и оказывать глубокое нравственное воздействие на формирующуюся личность. «От качества ныне подрастающих поколений зависят судьбы мира. Ныне начинает слагаться, умственный и нравственный облик самого многочисленного, самого сплошного из христианских народов вселенной», – писал С.А. Рачинский [1, с. 90]. В 1875 г. им было построено здание школы в Татеве, а сам он стал школьным учителем. Именно в Татевской школе он и приступил к реализации своей концепции школьного образования для простого народа.

В 1883 г. К.П. Победоносцев писал Александру III о С.А. Рачинском: «Он вдохнул совсем новую жизнь в целое поколение крестьян, сидевших во тьме кромешной, стал поистине благодетелем целой местности, основал и ведет, с помощью 4 священников, 5 народных школ, которые представляют теперь образец для всей земли. Это человек замечательный» [2, с. 356-357].

Задачу школы Рачинский видел в формировании у детей целостного и гармоничного мировосприятия, основанного на нравственных идеалах христианства и гуманизма. Такая позиция С.А. Рачинского созвучна мыслям К.Д. Ушинского. Взгляды К.Д. Ушинского и В.Я. Стоюнина на национальное воспитание во многом нашли отражение в практической деятельности школ Сергея Александровича Рачинского. Он считал, что народная школа в России из чисто учебного заведения, должна стать заведением воспитательным и развиваться в особый тип, не имеющий аналогов в Европе.

С.А. Рачинский был ярким последователем системы классического образования и предполагал использовать, только в более упрощенном виде, идеи классицизма и в народных школах.



По его представлению формирование и развитие ума учащегося должно идти при помощи двух средств – языков (русского и церковно-славянского) и арифметики.

Отличительной чертой Татевской школы была ее воспитательная сторона, основанная на православных ценностях. Понимая невозможность усвоения слишком большого объема знаний, С.А. Рачинский делает упор на образование и приобретение практических навыков и умений. На уроках русского языка школьники при четырехлетнем курсе должны достигнуть следующего:

1) уметь говорить без ошибочных местных оборотов и речений;

2) уметь читать с полным пониманием доступную им по содержанию прозу и стихотворения пушкинского периода;

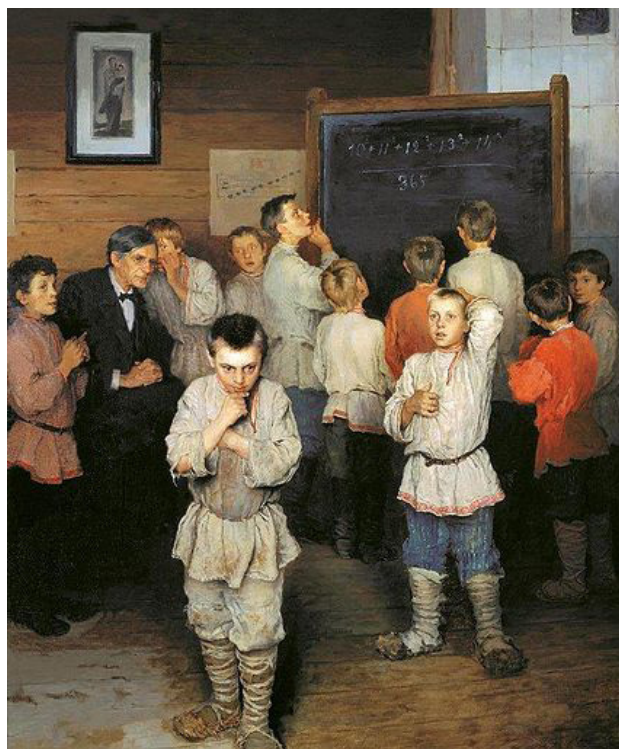
3) уметь написать при должном внимании без ошибок против русского языка и правописания то, что бывает нужно писать в крестьянском быту: родственное письмо, прошение, условие.

По мнению С.А. Рачинского, если обучение в школе поставлено исправно, родители охотно оставляют в ней детей не только на четыре года, но и на пять, шесть лет: «Как только родители уверяют в школу, убедятся, что она сообщает прочную практически приложимую грамотность, церковную и гражданскую, навык к быстрому и точному счету, что она учит детей молитве и страху Божию, школа смело может расширить свой учебный курс и по времени, и по содержанию» [5, с. 218]. На первое место он ставит церковное пение. Затем желательно введение арифметики дробных чисел и элементарной геометрии. Геометрия – первый новый предмет, подготавливающий к введению географии, без которой невозможно преподавание истории. На геометрию стоит обратить особое внимание – она имеет множество применений (техническое рисование, геодезия, строительные и художественные ремесла), приводит в действие те умственные способности ребенка, которые не затрагивают другие предметы. Расширение программы школы ведется с учетом связи и взаимовлияния учебных предметов. Рачинский учитывал, выражаясь языком современной педагогики, «межпредметные связи». Говорит он и о развивающем обучении. Расширение общеобразовательного курса возможно, если вводится то, что по силам учебному персоналу и что может уложиться в местные сроки. Он говорит о «распространении у нас, путем сельской школы, сведений и умений технических, об основании школ ремесленных, земледельческих, доступных нашим крестьянским детям» [5, с. 210].

Подводя итоги своих рассуждений о сельской школе, С.А. Рачинский рисует портрет ученика школы и показывает, чем он отличается от своих безграмотных односельчан: во-первых, более правильной речью – с этим связано точное понимание речи образованных классов, письменной и литературной речи; во-вторых, умением писать письма и деловые бумаги; в-третьих, способностью читать для своей забавы, для своего поучения и назидания [5]. Самое важное, по мнению Рачинского, – это то искреннее благочестие, тот интерес к вопросам веры и духа, который вынесли из дома и внесли в сельскую школу ее ученики. В школе эти качества становятся сознательнее и глубже, они оказываются могучими будильниками ума и впоследствии поддерживают те навыки и знания, которые приобретены детьми во время обучения. Духовная жажда становится для них главным побуждением не только к чтению, но и к писанию, находящему в их быту так мало постоянных практических приложений.

В рассуждениях Рачинского о дальнейшем образовании сельских школьников прослеживается не высказанная им мысль о том, что сельская школа есть школа окончательная. Он предлагает разные варианты продолжения образования, среди которых называет подготовку фельдшеров при земских больницах, учебу у опытных землемеров, у иконописцев при монастырях [5].

В школе С.А. Рачинского широко применялись приемы народной педагогики, направленные на воспитание добросовестного труженика и просто



порядочного человека. Детей кроме чисто учебных предметов обучали культуре земледелия, пчеловодству, плотницкому и столярному делу для чего при школе были оборудованы специальные мастерские.

Важную роль в его педагогической системе занимало нововведение: «уроки постепенно теряли свое первоначальное значение и являлись составляющими частями общего целого, шагами на одном ясном и для всех понятном пути к совершенствованию духовному» [5, с. 100]. С. Рачинский пришел к выводу о том, что ученики являются в школу с готовностью и способностью учиться целый день и что в воспитательных целях этому надо уступать.

В обучении русскому языку С.А. Рачинский использовал «Новую азбуку» и «Книгу для чтения» Л.Н. Толстого, «Родное слово» К.Д. Ушинского, произведения А.С. Пушкина, В.А. Жуковского, С.Т. Аксакова. Этот факт убедительно свидетельствует о прогрессивных педагогических взглядах С.А. Рачинского. Именно благодаря учебным книгам К.Д. Ушинского и Л.Н. Толстого в школы России вошло новое содержание обучения, стали использоваться новые педагогические методы и приемы. В обучении языку широко практиковалось составление устных рассказов, написание сочинений из личной жизни детей, ведение дневников. В школе Рачинского формировали и навыки столь необходимого в крестьянском быту делового письма. Многие для обеспечения учебного процесса он создавал сам. Так, не будучи удовлетворен учебником арифметики, он сам издал несколько пособий по математике: «1001 задача для умственного счета», «Арифметические забавы» и «Геометрические забавы» [4, с. 160]. Арифметические задачи, решаемые в уме, ученики особенно любили. Было заведено так, что сам Рачинский сидел или стоял в сторонке, а тот, кто решит написанную на большой черной доске задачу, подбегает к нему и шепчет на ухо ответ. Если решение верно, мальчик становится по правую руку учителя, если неверно – по левую. Желая поощрить наиболее смысленных детей, Рачинский оделял пряниками тех, кто быстрее всех шептал ему на ухо правильный ответ. Эти задачи были напечатаны в особой книжке «1001 задача для устного счета». Огромная заслуга Рачинский в том, что он составлял эти задачи виртуозно, подбирая для каждого ученика задачу по уму и по силам.

Основа школы Рачинского – семейное воспитание, традиции русской народной жизни и ее православные устои. После 6–7 лет учительства

С.А. Рачинский убедился в том, что родители-крестьяне отдавали ребенка в школу не только и не столько для обучения грамоте и счету, а потому, что были уверены, что школа заложит в ребенке качества, соответствующие идеалу совершенного человека, качества истинного христианина. В поведении православного человека ценились такие проявления морали, как уважительное отношение к старшим, забота о старых, детях, беспомощных людях, милосердие, миролюбие, взаимопомощь, трудолюбие, совесть, патриотизм и многое другое.

С.А. Рачинский впервые в России построил школу с интернатом или, словами педагога, «сельскую школу с общежитием» [1, с. 102]. Такое решение было обусловлено тем, что абсолютное большинство сельских детей северо-западного края России из-за отдаленности не могли ходить в школу каждый день. Весь день Рачинский вместе с учителями проводил среди детей: учил, обедал, отдыхал, трудился, играл, молился. Своеобразный статус школы с общежитием предполагал и особенную, отличную от других организацию учебно-воспитательного процесса. Введение вечерних занятий повлекло за собой расширение программ. Стало возможным осуществление индивидуального подхода в обучении и воспитании учащихся, усиливалось воспитательное воздействие школы. В школе С.А. Рачинского царил обстановка внимания, сердечности, доброты по отношению к воспитанникам. «Он был не только учителем своих учеников, мне кажется, мало будет называть его отцом. Школа была его дом, школьники – его семья, для которой он работал, не покладая рук» [7]. Он был для учеников и учителем, и слугой, и воспитателем, и надзирателем. При такой отеческой нежности к ученикам он в то же время был с ними тверд, не потворствовал их слабостям и проступкам. Сердечное отношение к школьникам делало в большинстве случаев невозможными сами проступки. В случаях проявления дурного характера Рачинский стремился затронуть в детях чувство справедливости. Мелкие же проступки он старался не замечать.

В школе С.А. Рачинского обучались и дети с физическими недостатками (горбуны, заики). При этом дело обучения было поставлено так, что они не ощущали своей неполноценности. Заикание Рачинский успешно лечил средствами народной логопедии. Горбуны овладевали ремеслами и специальностями, позволявшими им жить и работать среди здоровых людей [4, с. 155].

Старшие дети дополнительно занимались с отстающими, играли с младшими, помогали им в походах. Здесь дети умели заботиться друг о друге. В школе Рачинского учились дети разных национальностей. Старшие ученики принимали новичков с радушием и лаской. «По доброй домашней привычке с ними носились, нянчились. Мерзкий обычай немецкой школы, перешедший и в наши средние учебные заведения, – обычай дразнить и мучить новичков совершенно был чужд школе русской, каковой являлась лишь сельская школа. Заботливость старших о новичках составляла такую же характерную особенность нашей школы, как противоположная в школе немецкой. Эта заботливость проявлялась во всем: в играх, в работах, в постоянной помощи старших младшим в школьных занятиях. Она сопровождалась изумительным в детях терпением и умением обращаться с младшими, умением, которое было бы непостижимо, если бы мы не знали, что оно приобреталось вне школы ранней продолжительной практикой. И практика эта связана с тем, что едва ребенок стал твердо держаться на ногах, ему поручали нянчить младшего брата или сестру, возлагали ответственность за жизнь беспомощного дорогого существа» [7, с. 160]. И эта забота, как полагал Рачинский, отражается в детях своей нравственной стороной, оставляет в их душе глубокое чувство жалости к беспомощным и малым, потому что она – не произвольное насилие, а горькая необходимость.

С.А. Рачинский считал, что решающим условием и основой и средством развития личности является деятельность, как умственная, так и художественная. В Татевской школе Рачинскому удалось организовать разнообразную деятельность учащихся. Здесь учили игре на пианино, скрипке, фисгармонии. Музыка заполняла школу вечерами и в дни праздников. Рачинский много делал для развития и распространения хорового многоголосного пения, ибо «пение – единственная отрасль обучения, в которой успехи могут быть оценены непосредственно даже безграмотными родителями учащихся, возбуждает живой интерес в сельских жителях всех сословий» [7, с. 86]. Музыкой и пением с детьми занимались сам Сергей Александрович и его сестра Варвара Александровна. Имея абсолютный художественный вкус, будучи великолепным знатоком искусства, Рачинский выражал тревогу, что «глохнут и гаснут в народе народная песня, народная сказка» [7, с. 81]. Учащиеся были включены в сбор песен и сказок Смоленского и Тверского краев. Материалы фольклора широко использовались

на уроках и внешкольных занятиях, на праздниках. Регулярно организовывались походы и экскурсии. Дети собирали растения для гербариев, запоминали услышанные пословицы и поговорки, юные художники писали этюды. Вечерами жители деревень, через которые пролегал маршрут путешествия, наслаждались пением в церкви школьного хора. Рачинский знакомил детей с историей и культурой Руси, возрождал угасающие народные ремесла и традиции. Здесь пропагандировались народные игры и хороводы. Автором сценариев детских праздников был сам Сергей Александрович. Больше всего школьники любили рождественские праздники у новогодней елки и праздник славянской письменности, посвященный великим славянским просветителям Кириллу и Мефодию. Этот праздник совпадал с окончанием учебного года.

С.А. Рачинский первым в своем уезде открыл школы для девочек, ввел совместное обучение девочек с мальчиками. Это объясняется взглядами педагога на роль женщины-матери в семейном воспитании детей. Он считал, что только образованная мать способна сформировать в детях жизненно необходимые навыки.

С.А. Рачинский стал активно готовить учителей из среды крестьян, своих бывших учеников, которые уже «глазами Рачинского» смотрели на проблемы народной школы. Ежедневный труд учителя Рачинский приравнивал к подвигу, при этом он акцентировал внимание на том, что учитель должен любить свой труд. Предъявляя высокие требования к подготовке учителя, он считал, что учитель начальной школы должен уметь хорошо рисовать, петь, владеть несколькими необходимыми в крестьянском быту ремеслами. Основное дидактическое требование С.А. Рачинского – учить не для экзамена, а для жизни. В подготовке учителей в Татеве сложилась следующая последовательность: ученик – помощник учителя – учитель. При этом программа, составленная С. Рачинским, для их обучения была значительно шире, чем в учительской семинарии того времени. И его система давала хороший результат – всего им было подготовлено 60 учителей, которые затем работали в сельских школах [4, с. 154]. И надо признать его педагогические начинания нашли последователей среди дворянства – И.Д. Караулов основал народную школу в Тверской, О.А. Новикова в Тамбовской, Ю.А. Абаза в Киевской губернии, Ю.С. Нечаев и В.О. Лутковский в Бельском уезде, А. Васильев в Гжатском уезде Смоленской губернии [4, с. 154]. Большое значение в воспитании детей, учите-

лей, родителей-крестьян имел пример высоко-нравственной личности С.А. Рачинского. Для него были все равны и любимы.

Деятельность С. Рачинского на педагогическом поприще была отмечена в высочайшем рескрипте от 2 (14) мая 1889 г., также ему была пожалована пожизненная пенсия, средства от которой он использовал для создания новых школ. «Высочайший рескрипт, данный на имя почетного попечителя церковно-приходских школ четвертого благочинского округа Бельского уезда, Смоленской епархии Сергея Рачинского. «Сергей Александрович. Обширное образование ваше и опытность, приобретенные на государственной службе в Московском университете, посвятили вы с ранних лет делу просвещения посреди населения, наиболее в нем нуждающегося. Поселясь безвыездно в отдаленном родном имении, вы явили для всего благородного сословия живой пример деятельности, соответствующей государственному и народному его призванию. Труды ваши по устройству школьного обучения и воспитания крестьянских детей в нераздельной связи с церковью и приходом послужили образованию уже нескольких поколений в духе истинного просвещения, отвечающем духовным потребностям народа. Школы, вами основанные и руководимые, состоя в числе церковно-приходских, стали питомниками в том же духе воспитанных деятелей, училищем труда, христианских добрых нравов и живым образцом для всех подобных учреждений. Близкая сердцу Моему забота о народном образовании, коему вы достойно служите, побуждает Меня изъявить вам искреннюю Мою признательность. Пребываю к вам благосклонный Николай Царское село. 2 мая 1899 года» [1, с. 78]. В своих корреспонденциях В. Розанов отмечал, что «школа С.А. Рачинского была рассадником школ и сельских учителей и это выделяло ее из всех существующих тогда типов школ» [7]. Всего к началу XX в. по инициативе и в основном на средства С.А. Рачинского было построено около 30 школ [9, с. 5].

С.А. Рачинский был подвижником, бескорыстно служил делу пропаганды народного образова-

ния, четко осознавал роль учителя в русской сельской глубинке, как медиатора общекультурных православных традиций. Л.Ю. Стрелкова отмечает, что «С. Рачинский создал школу, отвечающую требованиям времени, учитывающую особенности крестьянского быта <...> раскрыл роль учителя в индивидуальном воспитании и обучении ребенка с учетом его природных задатков и способностей, показал значение непрерывного учебно-воспитательного процесса в сельской школе и влияние его на социальные условия учителей, учащихся и крестьян, на развитие сел и деревень, расположенных недалеко от школ» [9, с. 5].

С.А. Рачинский не формулирует ясно своих представлений о системе образования в России, но, считая сельскую школу единственной школой для сельских детей, рассматривает ее как первую ступень школ единого типа, включающих средние и высшие учебные заведения. С.А. Рачинский определяет принципы гуманистической педагогики: предъявление воспитаннику посильных и разумно сформулированных требований; уважение прав и свобод ребенка; уважение права человека быть самим собой; принятие воспитанником конкретных целей его воспитания; ненасильственное формирование требуемых качеств; отказ от наказаний, унижающих достоинство личности; уважение к позиции ребенка даже тогда, когда он отказывается выполнять предъявляемые требования; признание права личности на полный отказ от формирования тех качеств, которые по тем или иным причинам противоречат ее убеждениям, например религиозным. Как верно отметил М.Е. Стеклов, сегодня «следует говорить об освоении духа этой школы, элементов обучения и воспитания, об использовании для становления личности воспитанника исторического и культурно-религиозного окружения» [8, с. 258.]. А в центре этой педагогической системы – личность самого С.А. Рачинского, который «может служить образцом для формирования особого типа нового педагога, человека, имеющего высокий уровень культуры и теоретической подготовки, национально ориентированного, тесно связанного с народом» [8, с. 258.].

ЛИТЕРАТУРА

1. Горбов Н. С.А. Рачинский // Журнал министерства народного просвещения. – 1902. – Ч. СССXXXIV. – С. 68-107.
2. Победоносцев К.П. Великая ложь нашего времени: письма к Александру III. – М.: Русская книга, 1993. – С. 356-357.
3. Рачинский С.А. Заметки о сельских школах // Русь. – 1881. – № 45-53.
4. Рачинский С.А. Сельская школа. – М.: Педагогика, 1991. – 174 с.
5. Рачинский С.А. Сельская школа : сборник статей. – СПб.: Тип. Министерства нар. просв., 1899. – 394 с.
6. Рачинский С.А. Современная летопись // Русский вестник. – 1857. – № 11-12. – С. 4-274.

7. Розанов В.В. Культура и деревня // Торгово-промышленная газета. – 1899. – № 18.
8. Стеклов М.Е. С.А. Рачинский – народный учитель. – М.: Алгоритм, 2002. – 268 с.
9. Стрелкова Л.Ю. К читателям // Рачинский С.А. Сельская школа. – М.: Педагогика, 1991. – С. 3-8.

Summary

SCHOOL OF GOOD MANNERS SERGEI ALEXANDROVICH RACHINSKY

V.Y. Fertser

State University of Humanities and Technology

Abstract. The article presents the basic ideas of S.A. Rachinsky in the organization of a special type of the Russian national school.

Key words: S.A. Rachinsky; teaching activities; rural school; national school; a moral ideal; education in Russia in the late XIX – early XX centuries.

РОДНОЙ ЯЗЫК В ГЕНЕЗИСЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ЖЕНЩИН РОССИИ XIX ВЕКА

Е.В. Хиринская

Государственный гуманитарно-технологический университет

Аннотация. В статье исследуются проблемы генезиса образовательной системы женщин, места и роли родного языка в сохранении её национальных основ.

Ключевые слова: русские традиции воспитания женщин; проблемы функционирования образовательной системы; родной язык; национальная самобытность; базис педагогического процесса.

Вопросами образования женщин, трансформации ее социальной роли, интеграции в динамично развивающуюся структуру общества России XIX века, а также активного включения в процесс поиска перспектив самоидентификации занимались не только видные отечественные педагоги, но и общественно-политические деятели. Актуальность фундаментального разностороннего обучения и воспитания формировалась постепенно под влиянием ряда исторически обусловленных причин: экономических, политических, социальных. Сложившийся алгоритм – «дом, семья, мать, дети», требовал всесторонней переработки, ключевым моментом которой являлось смещение акцента на личностное развитие женщины. В условиях новых производственных отношений её статус напрямую зависел от сочетания многих значимых компонентов: образования, профессиональной мобильности – уровня специальной компетенции.

Начало формирования целостной структуры женского образования связано с указом Екатерины II от 5 мая 1764 г. Сенату о воспитании благородных девиц в Санкт-Петербурге при Воскресенском (Смольном) монастыре, а также опубликованном и получившем силу закона докладом видного общественного деятеля и педагога – Ивана Ивановича Бецкого «Генеральное учреждение о воспитании обоего пола юношества». Данный проект в первую очередь был рассчитан на общественный резонанс и одобрение европейских экспертов. Новая концепция образования, в стремлении к подражанию западным учебным заведениям и педагогическим теориям, вступала в явное противоречие с русскими традициями воспитания женщины. Преподавание осуществлялось в основном на иностранных языках 24 учительницами – преимущественно француженками. В.Е. Ермилов в своей книге «Поборники свободы

в воспитании Бецкой и Новиков» пишет: «Бецкой в составленном им уставе женского училища при Воскресенском монастыре говорит о необходимости серьезного знакомства девочек со всякими женскими рукоделиями и работами. Выходя из училища, они должны уметь отлично и ткать, и стряпать, и мыть, чистить и вообще вести домашнее хозяйство» [3, с. 16]. Формальная ориентация институтского образования на овладение совокупностью навыков, применяемых в конкретных бытовых условиях – шаг на пути примирения заимствованного из западной культуры типа светской женщины с традиционным для России образом женщины-матери, хозяйки.

По мере развития, в состав образовательной модели включаются учебные заведения для лиц дворянского сословия, открывающиеся в губернских городах. «Устав народным училищам в Российской Империи» от 5 августа 1786 года позволяет обучаться детям всех сословий, за исключением крепостных. Тем не менее, статистика говорит о том, что количество девочек намного меньше, чем мальчиков (в 1800 г. в 315 училищах было 18128 мальчиков и только 1787 девочек, причем 2/3 из них приходилось на столичное народное училище).

С 1796 года по указу Павла I дела «Воспитательного общества» были переданы в руки его жены Марии Федоровны, чем положено начало Ведомству учреждений Императрицы Марии – управлению, ведавшему в России до 1918 года. На собственные средства она открывает 22 декабря 1797 года училище в Петербурге, рассчитанное на обучение 50 беднейших сирот мещанского сословия и названное вскоре Мариинским институтом. С 1798 г. по 1807 г. создается еще четыре аналогичных женских училища в Москве и Петербурге.

Открытие по «Уставу учебных заведений, подведомых университетам» от 5 ноября 1804 г. при-

ходских училищ, в которые «принимаются всякого состояния дети без разбору пола и лет» [12, с. 186] с элементарным курсом обучения происходит очень медленно в силу комплекса проблем: рациональности предметного содержания учебных планов, кадрового и финансового обеспечения. Одним из первых кратковременных опытов получения высшего образования является слушание десятию женщинами платных лекций по химии Шерера в Санкт-Петербурге в 1823 году. Характерным для этого периода является отсутствие перспективной социально-адаптированной образовательной парадигмы, способной удовлетворять новые потребности государства, общества, личности.

Дальнейшее развитие образовательной и жизненной траектории обучающихся предопределяет рескрипт Николая I от 19 августа 1827 года об основах нового устройства учебных заведений, кардинально расставив их позиции, чтобы каждый «не был ниже своего состояния, также не стремился чрез меру возвыситься над тем, в коем, по обыкновенному течению дел, ему суждено оставаться» [2, с. 116]. Вводится «курс учения, достаточный для воспитания людей нижних состояний в государстве» и сообщаются сведения «по образу жизни их, нуждам и упражнениям...» [2, с. 117].

С 1843 года система женского образования дополняется узконаправленной структурной единицей – епархиальными училищами – средними учебными заведениями для дочерей духовенства, а с 1844 года местные власти открывают особые женские школы в населенных пунктах, имеющих не менее 25 девочек, соответствующего возраста.

Таким образом, к середине XIX века формируется следующая сеть учебных заведений: институты, частные пансионы, училища, открытые на местные средства и приходские училища. Все они осуществляли деятельность с учетом социальной градации общества. Поразрядная дифференциация учреждений, при которой чем выше разряд, тем больше внимания уделяется изучению наук, носивших, как правило, гуманитарно-эстетический характер, начинается с 1852 г. Педагогическая работа фактически ведется по учебным планам, носящим частно-практические цели. Отчасти сохраняющаяся односторонность взгляда на просвещение женщины, в руках которой сосредоточено духовно-нравственное здоровье всего человечества, не могла содействовать широкому продвижению идеи всестороннего гармоничного развития личности.

Анализируя положение женщины в праве, и неизбежно затрагивая проблему её социальной роли, Я.А. Канторович пишет: «Женщина занимает такое огромное место в жизни отдельного человека и в жизни целого общества, что так называемый «женский вопрос» в значительной степени также мужской вопрос» [5, с. 14]. Искусственное сдерживание реализации права на образование – это «очень плохая услуга обществу», обрекающая впоследствии её личность – в глобальном масштабе – связующую нить поколений: прошлого, настоящего и будущего – «на невежество, на пассивную бесхарактерность, на безделье ...» [5, с. 14].

Начинавшееся в России активное общественно-педагогическое движение, повлияло на разработку новых педагогических концепций. Ф.А. Витберг в речи, прочитанной 15 ноября 1898 г. на заседании, посвященном памяти В.Я. Стоюнина, в Педагогическом музее, говорит: «Конец 50-х и начало 60-х гг. ознаменовались у нас внезапно пробудившимся вниманием общества к вопросам воспитания и обучения. Первый толчок этому новому движению в области нашей педагогики дан был знаменитыми «Вопросами жизни» Н.И. Пирогова, заставившими заняться этим главнейшим вопросом жизни, – воспитанием подрастающего поколения, – не только самих педагогов, но и всё общество. Появились педагогические журналы, возникли педагогические собрания, Комитеты грамотности, воскресные школы, положено было начало женским гимназиям» [1, с. 4-5]. Выдающийся хирург и педагог в статье «Вопросы жизни», напечатанной в 1856 г. «Морским сборником» говорил о том, что «раннее развитие мышления и воли для женщины столько же нужны, как и для мужчины» [6, с. 50]. Он раскрывает тесную взаимосвязь женщины в ипостаси матери через «мышление, чтобы избирать и чтобы иметь ясную и светлую идею о цели воспитания детей» [6, с. 50] с фундаментальной проблемой педагогики, заключающейся в постановке воспитательных ориентиров. Помня о том, что в будущем поколении заключается бессмертие земли, он продолжает: «Не положение женщины в обществе, – но воспитание ее, в котором заключается воспитание всего человечества, – вот что требует перемены» [6, с. 51].

Благодаря нарастающей общественной поддержке образовательной инициативы, постепенно преодолевался кризис первой трети XIX века. Вольное посещение женщинами лекций в Московском и Петербургском университетах разрешается с 1859 г. по 1861 г. Однако, уже в 1863 г.

содержанием «Общего устава Императорских Российских университетов» это право отменяется, в связи с тем, что студентами могут являться только молодые люди. Аргументом выступал тезис о снижении престижа всей науки в связи с доступностью для женщины образования такого уровня. Владимирские курсы в Санкт-Петербурге для обоих полов организуются в 1870 г.

Образование, как глубоко социальный институт, на протяжении этого исторического периода, находилось в особенно уязвимом положении. Непоследовательность правительственных решений создавала сложности для реализации прогрессивных педагогических взглядов, отрицательно сказывалась на ходе реформирования. Наука фактически становилась орудием политики. Анализируя состояние просвещения, В. Чарнолуский пишет: «Через все приведенные постановления и записки проходит одна яркая черта – глубокое сознание неразрывной зависимости народного образования от общегосударственного строя. Отсюда прямой вывод – о невозможности сколько-нибудь существенных реформ в области образования без коренного изменения государственного строя» [10, с. 12-13]. Затрагивая гендерный аспект, он отмечает, что «в некоторых общественных заявлениях заключается не одно только требование всеобщего образования: в одних определяется возраст, на который должна распространяться всеобщность, в других последняя распространяется не только на низшие, но и на средние и даже на высшие учебные заведения» [10, с. 41]. Эффективность образовательной системы напрямую зависела от четкой взаимосвязанной последовательности между всеми ступенями образования. Для придания логической завершенности образованию женщин, предпринимаются следующие значительные шаги:

1872 г. – в Москве открываются общеобразовательные курсы профессора Московского университета В.И. Герье;

30 сентября 1876 г. – по аналогии с московскими, открываются женские курсы в Казани, под руководством профессора Казанского университета Н.В. Сорокина;

20 сентября 1878 г. – в законодательном порядке разрешены Высшие женские курсы в Санкт-Петербурге, которым по имени начальника – профессора К.Н. Бестужева-Рюмина присвоено наименование «Бестужевских»;

4-го октября 1878 г. – подобные курсы под руководством известного философа и педагога С.С. Гогоцкого, профессора университета Св. Владимира, открываются в Киеве.

Тем не менее, получение женщиной образования такого уровня не рассматривалось в качестве обязательного для личностной и профессиональной самореализации. Возвращаясь после зарубежного обучения, они ещё продолжительное время не могли работать по своей специальности, в связи с тем, что круг применения этих знаний, умений, навыков был тоже ограничен.

Гимназическое образование женщин в России середины XIX века включало в себя Московскую классическую гимназию С.Н. Фишер, Тверскую Мариинскую и Санкт-Петербургскую Александровскую, а также сеть женских гимназий в Курске. Их общий устав утвержден в 1862 г., а новый выработан в 1870 г. С целью приближения гимназического курса к институтскому, учебные планы переработаны в 1879 г. Правительственных женских гимназий, по последнему отчету министра народного просвещения за 1887 г. насчитывалось 106. Частным, возникшим из пансионов за последние два десятилетия, с правами правительственных, вменялось соблюдать правила и программы, установленные министерством народного просвещения, и подчиняться распоряжениям местного учебного округа.

В конце XIX века система образования женщин состояла из 163 министерских гимназий, 30 Мариинских, 31 института благородных девиц, 51 епархиального училища. Постепенно расширяясь, она совершенствовалась, принимала устойчивый, более значимый и всеобъемлющий характер.

С момента появления в XIX веке российских женских учебных заведений и вплоть до начала XX века официальная политика была направлена на снижение доступности сферы высшего и среднего образования для женщин. Вопреки настроениям общественности, власти являлись принципиальными противниками совместного обучения мужчин и женщин в средней и высшей школе. Культурная специфика организованных соответствующим образом учреждений, реализующих определенные установки, позволяла рассматривать их в качестве своеобразных «пристанищ» дворянских девушек, влиявших на их психологию, мировоззрение и даже последующий образ жизни. Характерная «закрытость» – искусственная изоляция на протяжении нескольких лет обучения, была способна нивелировать русскую самобытность, культурно-исторические и духовно-нравственные традиции, приучая воспитанниц жить, мыслить и действовать без учета национальных особенностей характера и окружающей среды. Выдающийся отечественный пе-

дагог К.Д. Ушинский в статье «Родное слово» пишет: «Что французский язык изучается в наших, и в особенности в женских, учебных заведениях не для литературы и не для умственного развития, в этом, кажется, не может быть и сомнения. Посмотрите, как воспитатели этих заведений затрудняются дать что-нибудь полное в руки девицам из французской литературы и предлагают им обыкновенно самые жалкие хрестоматии, где собраны обрывки, утратившие всякий смысл и щеголяющие только фразами» [8, с. 117]. Выпускницы модных учебных заведений, воспитанные таким образом, удовлетворяя «требованию самой странной и дикой моды – говорить с нашими соотечественниками на иностранном языке» [8, с. 116], заменяя для своих будущих детей «родной язык чуждым и оставаясь жить среди России», предлагают им «вместо истинного и богатого источника источник скудный и поддельный. Понятно само собой, что при таком смешении великий наставник рода человеческого – слово – не окажет почти никакого влияния на развитие дитяти...» [8, с. 115-116] и все духовные богатства, сокрытые в родном языке будут утрачены безвозвратно, а с ним исчезнет и сам русский народ. Осознавая всю глубину проблемы научного подхода в преподавании родного языка и словесности, он прилагал усилия для того, чтобы акцентировать на этом внимание государства, общества и передовой педагогической мысли.

Длившаяся почти полвека полемика завершилась соглашением о необходимости женского образования. Требовалось решение немаловажных вопросов: чему учить? и как учить? Вопрос о предмете, который занимал бы центральное место среди прочих наук, находился в центре внимания не только женского просвещения, но и всего образования. Н.Г. Чернышевский, уделявший много внимания вопросам обучения и воспитания в своих научных работах и литературно-критических статьях, в рецензии на «Высший курс грамматики», составленный В. Стоюниным, высказывается категорично: «Изучать родной язык необходимо, это не подлежит спору. Но с какой целью и в каком направлении должен каждый из нас изучать его?» [11, с. 694]. Разработка предметного содержания напрямую зависела от фундаментальных теоретических исследований, а для эффективного учебно-методического инструментария – практический опыт.

В числе людей, которые сыграли важнейшую роль в разработке организационно-педагогических, теоретических и методических основ женского образования в России, ведущее место при-

надлежит К.Д. Ушинскому и Н.А. Вышнеградскому, заложившим основу для последующего развития русской женской школы.

Отправной точкой реформирования женского образования в России К.Д. Ушинский считал постановку его на демократическую основу. Практические шаги к осуществлению этой идеи были предприняты в Смольном институте благородных девиц. Занимая с 1859 г. должность инспектора его обоих отделений, он, по словам В.П. Острогорского, «внес жизнь в наши привилегированные институтские интернаты, положил широкое основание учебной программы...» [7, с. 51]. В процессе реорганизации, он открыл педагогический класс, в котором воспитанницы знакомились с педагогикой и дидактикой в теории и на практике, «ввел в младшие классы наглядное обучение, и родной язык положил основой всего образования, выведя его из узкого круга исключительно грамматического преподавания, при котором дотоле не давалось места развитию учащихся; ...» [7, с. 51]. Историю отечественной литературы, ввел как один из наиболее способствующих развитию учениц предмет, а на математику посмотрел «не как на скучный для женщины, только терпимый предмет, а как на могущественное средство её логического развития» [7, с. 51]. В.И. Семевский в биографическом очерке 1888 г. «Василий Иванович Водовозов» отмечает: «Реформаторская деятельность Ушинского выразилась между прочим в иной постановке в институте преподавания русской словесности» [7, с. 52]. Незнание отечественной литературы и плохо выполняемые письменные работы учениц, доказывали необходимость внесения изменений в преподавание родного языка и словесности, разработки наиболее эффективных путей и методов их изучения. Основательное и глубокое познание воспитанницами этих предметов началось с приходом в 1860 г. В.И. Водовозова на должность преподавателя русской словесности, продемонстрировавшего к этому времени в печати свои знания, способности и свежие взгляды на их преподавание. Он считал, что образование должно основываться именно на родном языке, который является фундаментом для воспитания высоконравственной личности. В ходе обучения словесности система заданий выстраивалась таким образом, чтобы работа с текстом последовательно развивала логическое мышление и приводила к его углубленному пониманию. Словесно-образное реконструирование событий литературных образцов, не только развивало воображение, но и способствовало

расширению умственного кругозора воспитанниц. Тщательное, осознанное изучение произведений, их письменное изложение, высказывание своей точки зрения о прочитанном – развивало навыки логического мышления, способствовало формированию его критичности и выработке индивидуальной социальной позиции. В качестве примеров он предлагал использовать произведения народного творчества, и труды писателей, наиболее полно отражающих жизнь и быт народа. Именно посредством такого материала было возможно не только сохранить, но и укрепить национальное самосознание. Сосредоточенность курса на теории слога, историческом аспекте изучения языка не позволяла в полном объеме задействовать воспитательный и образовательный потенциал предмета. В.И. Водовозов много и кропотливо работал над совершенствованием обучения русскому языку и словесности для того, чтобы расширить его содержание и выработать оптимальные методы преподавания. Разделение учебных программ, по его мнению, должно было способствовать развитию их обширности и глубокому изучению.

Во время стремительной европеизации российского общества, увеличивавшей дистанцию между различными слоями населения, К.Д. Ушинский подчеркивает особое звучание этой проблемы применительно к женщине: «Если в нашем образованном обществе так мало осталось национального, если справедливо в самом деле, что между этим образованным обществом и остальным народом выкопана в продолжение полутора лет непроходимая бездна, то этим мы преимущественно обязаны женскому воспитанию, которое, как нарочно, обыностранилось у нас гораздо больше, чем мужское. Наши пансионы, институты, с одной стороны, а с другой, бесчисленные иностранные гувернантки оказали громадное влияние на женскую половину образованного класса, а через него и на семьи этого класса, а через них и на весь этот класс» [9, с. 288]. Здесь она заключалась не столько в самом усвоении элементов инородной культуры, сколько в постепенном их присвоении воспитанницами, с дальнейшим замещением в личности собственных национальных особенностей характера, культурно-исторических и духовно-нравственных традиций. Сохранение национальных основ женской образовательной системы России посредством родного языка и словесности, давало возможность рассматривать их в качестве базового элемента как внутригосударственной, так и мировой интеграции русского народа. Известный педагог и

психолог П.Ф. Каптерев в «Дидактических очерках», рассматривая проблему господствующей роли изучения детьми иностранных языков с точки зрения психологии, пишет: «При хорошем успехе они приобретут навык объясняться на иностранных языках, а при наилучшем – превратятся нравственно в иностранцев» [2, с. 397]. Учитывая глубокую воспитательную силу серьезного изучения родного языка, К.Д. Ушинский предлагал всю умственную работу сосредоточить именно на нем. Женщине необходимо владеть родным языком и словесностью, чтобы с ними транслировать через ребенка, только что открывшего глаза на мир, русскую самобытность – сокровищницу народа, ведь «всякое впечатление, которое первое занимает место, ложится глубже всех прочих» [8, с. 115].

Видный немецкий языковед Я. Гримм, подчеркивая особую связь женщины-матери с родным языком, пишет: «Младенец у материнской груди слышит первые слова, произнесенные мягким и нежным голосом матери, и они прочно запечатлеваются в его не отягощенной ничем памяти еще прежде, чем он овладевает собственными органами речи. Поэтому язык и называется родным языком (Muttersprache), и с годами знание ребенка растет все быстрее. Только родной язык связывает нас наиболее крепкими узами с родными местами ...» [4, с. 58].

Ученые-языковеды и методисты с середины XIX века, развивая идею об изучении отечественного языка в качестве центрального предмета, вокруг которого группируются все остальные, высказывали различные точки зрения о подходах к его изучению. Филологи говорили о необходимости специального изучения его глубинных корней и специфических особенностей. В тесной связи структурных особенностей языка с динамикой развития общества на протяжении различных исторических периодов, сторонниками сравнительно-исторического направления: А.Х. Востоковым, И.И. Срезневским, Ф.И. Буслаевым, В.И. Далем, А.А. Шахматовым, формулировались его общие закономерности и явления, которые предлагалось рассматривать во взаимосвязи, выстраивая, таким образом, целостную языковую систему. Отталкиваясь от чистого теоретизирования, выдающийся русский филолог и активный деятель «Вольного общества любителей словесности, наук и художеств» А.Х. Востоков в своих работах значительно расширяет круг исследуемого материала и к изучению языковых фактов привлекает разнообразный исторический материал. «Рассуждение о славян-

ском языке» содержит периодизацию истории славянского и русского языков, рассматривает взаимосвязь древнерусского с церковнославянским, польским и сербским. Исследовать язык с учетом психологической природы личности в тесной взаимосвязи с мышлением и культурой народа предлагал А.А. Потебня. Проблема осмысления роли языка в жизни народа для него была одной из основных. В сохранении его национальных основ он видел укрепление национального самосознания и самобытности. Говоря о том, что «ближайшее значение слова народно, между тем дальнейшее, у каждого различное по качеству и количеству элементов, лично» [4, с. 128], он подчеркивает народно-субъективную особенность языка. Таким образом, им выстраивается следующая логическая последовательность: язык – логика народного мышления – духовная культура народа.

Языкознание, не обладая статичным характером, включало в свой состав различные направления, отражавшие как созвучные, так и противоположные точки зрения на изучение предмета. Научные традиции так называемых московской и казанской лингвистических школ органично включает и современная наука. Один из замечательных ученых, возглавлявший московскую школу лингвистики – В.В. Фортунатов, рассматривал проблемы языковой эволюции с точки зрения его общественного характера, что, тем самым, значительно расширяло индивидуально-психологические рамки. Описывая влияние динамики социальных процессов, он говорит: «Каждый язык принадлежит известному обществу, известному общественному союзу, т.е. каждый язык принадлежит людям как членам того или другого общества. Те изменения, которые происходят в составе общества, сопровождаются и в языке соответствующими изменениями: дробление общества на те или другие части соответствует дробление языка на отдельные наречия, а объединению частей общественного союза соответствует и в языке объединение его наречий» [4, с. 202]. Мысль о том, что общество, стремительно присваивающее элементы чужого языка и культуры неизбежно обречено на «размывание» национальных духовно-нравственных и культурных основ с утратой языковых традиций, особенно актуально звучит и в современной России. Именно на способности языка самого образовывать и поддерживать связи между членами общества возможно формирование полноценной связи поколений. Казанская лингвистическая школа, основанная И.А. Бодуэном де Куртене, характеризовалась

укреплением психологической точки зрения в языкознании и внедрением социального подхода к языку. Ценность языка проявлялась, по его мнению, только тогда, когда он служит целям взаимного общения между людьми.

Рассматривая широкий круг научной проблематики языка, ученые, тем не менее, не затрагивали вопросов его педагогического и воспитательного влияния на личность. Такого рода обособленность лингвистических исследований требовала критической переработки с целью дальнейшей адаптации к применению в практической деятельности образовательной системы. Учебно-методический инструментарий, разрабатывался в трудах Н.Ф. Бунакова, В.И. Водовозова, Д.И. Тихомирова, В.П. Вахтерова, В.Я. Стоюнина. Рациональное сочетание теоретического материала с практическими упражнениями позволяло в совокупности с практической задачей – непосредственным изучением родного языка осуществлять нравственно-эстетическое развитие детей, развивать их творческое мышление, формировать общечеловеческие и духовно-нравственные ценности. Стремление прогрессивной русской науки ориентироваться на практическое приращение своих достижений нашло ярчайшее выражение в педагогической концепции К.Д. Ушинского. Утверждая, что «язык народа есть цельное органическое его создание, вырастающее во всех своих народных особенностях из какого-то одного, таинственного, где-то в глубине народного духа запрятанного зерна» [8, с. 109], педагог подчеркивает исключительную важность постановки отечественного языка в положение базиса всего педагогического процесса. Посредством него ребенок получает правильное умственное развитие, ощущает полноту духовной жизни своего народа, свободно развивает мысли и чувства, сохраняя и приумножая национальное достоинство. Особая – историческая роль в просвещении отводилась К.Д. Ушинским женщине. Все успехи науки и образования «только через посредство женщины, хозяйки дома, матери семейства и души общественного кружка, могут быть внесены в самую жизнь и в нравы народа» [9, с. 296]. Идеал её образования педагог выстраивал на принципе народности, из которого развиваются его последующие цели и задачи, удовлетворяющие потребности данного народа в определенное время. Родное слово, занимая центральное место в педагогической концепции К.Д. Ушинского, должно петь в душе женщины, чтобы она, сохраняя всю его красоту и богатство, с любовью передавала детям.

Тема преподавания родного языка и словесности долгое время оставалась одной из главных в огромном количестве трудов педагогов, историков, общественных деятелей. Несмотря на разли-

чия во взглядах, все они сходились в одной мысли о необходимости сохранения его национальных особенностей и систематичности научного изучения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Витберг Ф.А. Речь в Педагогическом музее «В.Я. Стоюнин, как педагог и человек» (отд. оттиск из ж. «Педагогический Сборник»). – СПб.: Тип. М.М.Стасюлевича, 1899. – С. 4-5.
2. Егоров С.Ф. Хрестоматия по истории школы и педагогики в России (до Великой Октябрьской социалистической революции). – М.: Просвещение, 1974. – С. 116-117, 397.
3. Ермилов В. Поборники свободы в воспитании Бецкой и Новиков. – 2-е изд. – М.: Тип. т-ва И.Д. Сытина, 1906. – 16 с.
4. Звегинцев В.А. История языкознания XIX и XX веков в очерках и извлечениях. – М.: Государственное учебно-педагогическое издательство Министерства просвещения РСФСР, 1960. – Ч. 1. – С. 58, 128, 202.
5. Канторович Я.А. Женщина в праве (с приложением всех постановлений действующего законодательства, относящихся до лиц женского пола). – СПб.: Тип.-лит. М.Я. Минкова, 1895. – 14 с.
6. Пирогов Н.И. Вопросы жизни. Избранные педагогические сочинения. – М.: Педагогика, 1985. – С. 50-51.
7. Семевский В.И. Василий Иванович Водовозов. Биографический очерк. – СПб.: Тип. Ф.С. Сущинского, 1888. – С. 51-52.
8. Ушинский К.Д. Родное слово. Педагогические сочинения в 6 т. – М.: Педагогика, 1988. – Т. 2. – С. 109, 115-116, 117.
9. Ушинский К.Д. Отчет командированного для осмотра заграничных женских учебных заведений коллежского советника К. Ушинского. Педагогические сочинения в 6 т. – М.: Педагогика, 1988. – Т. 2. – С. 288, 296.
10. Чарнолуский В.И. Итоги общественной мысли в области образования – СПб.: Тип. И.Н. Скороходова, 1906. – С. 12-13, 41.
11. Чернышевский Н.Г. Высший курс русской грамматики В. Стоюнина. Полное собрание сочинений в 15 т. – М.: ГИХЛ, 1949. – 694 с.
12. Сборник постановлений по Министерству народного просвещения. – 2-е изд. – СПб.: Тип. В.С. Балашева, 1875. – Т. 1. – с. 186 стб. 360.

Summary

NATIVE LANGUAGE IN THE GENESIS OF THE EDUCATIONAL SYSTEM OF RUSSIA'S WOMEN OF THE XIX CENTURY

E.V. Khirinskaya

State University of Humanities and Technology

Abstract. The article examines the problems of the genesis of the educational system of women, the place and role of native language in the preservation of its national framework.

Key words: Russian tradition of educating women; problems in the functioning of the educational system; native language, national identity; basis of the pedagogical process.

В.А. СУХОМЛИНСКИЙ ОБ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОМ И ПРАВСТВЕННОМ ВОСПИТАНИИ ЛИЧНОСТИ

А.А. Шаталов

Государственный гуманитарно-технологический университет

Аннотация. В статье анализируются концептуальные идеи В.А. Сухомлинского об умственном, нравственном и патриотическом воспитании личности.

Ключевые слова: умственное воспитание; творческие силы; любовь к детям; труд; учение; воспитательный процесс; знание; авторитет педагога; родное слово; речевая культура, книга.

Вся интеллектуальная и творческая деятельность В.А. Сухомлинского была направлена на воспитание духовно-нравственной личности, основу которой составляла любовь и глубокое уважение к растущему человеку. На вопрос: «Что самое главное в моей жизни?» Без раздумий он ответил: «любовь к детям» – так он писал в книге своей жизни «Сердце отдаю детям». Сухомлинский отмечал, что воспитание без дружбы с ребенком, без духовной общности с ними можно сравнить с блужданием в потемках.

В своем последнем напутствии выпускникам Павлышской средней школы он говорил, что человеческой силе духа нет пределов и главное не молчаливо терпеть, перестрадать, но одолев, выйти победителем, стать сильнее.

Особое внимание он уделял в своей научно-педагогической деятельности умственному воспитанию, интеллектуальному развитию детей. Важную воспитательную задачу В.А. Сухомлинский видел в том, чтобы постепенно прививать навыки напряженного творческого труда. Ребенок должен уметь отвлекаться от всего окружающего в тот момент, когда необходимо направить все творческие силы на достижение цели, поставленные учителем или самим собой. И только при таком условии труд может стать любимым делом и сформироваться потребность и желание постигать новое, неизвестное. И задача школы – приучать детей преодолевать трудности как в физическом, так и в умственном труде.

С первых дней пребывания в школе ребенок должен воспринимать уважительное отношение к труду. Детство не должно быть постоянным праздником. И если нет трудового напряжения, посильного для детей, подчеркивал В.А. Сухомлинский, то для ребенка остается недоступным и счастье труда, что именно в труде раскрывается «богатство человеческих отношений». В труде наибо-

лее полно раскрываются природные задатки и склонности ребенка. Анализируя готовность ребенка к трудовой жизни, нужно думать не только о том, что он может дать обществу, но и о том, что труд дает лично ему. В процессе обучения и воспитания, по мысли Сухомлинского, дети должны понять сущность интеллектуального труда, «которая заключается в напряжении умственных усилий, в проникновении в разнообразные сложности и тонкости, детали и противоречия вещей, фактов, явлений. Ни в коем случае, нельзя допустить, чтобы все давалось учащимся легко, чтобы ребенок не знал, что такое трудности» [1, с. 118].

Умственное воспитание необходимо человеку не только для того, чтобы он применял полученные знания на практике, но и для полноты духовной жизни, для того, чтобы уметь ценить богатство культуры и искусства.

В.А. Сухомлинский подчеркивал, что в последние годы в отдельных публикациях проскальзывает мысль о чрезмерном интеллектуализме школьного обучения и воспитания. Кое-кто стал бояться выражения «интеллектуальное воспитание». «Все это является, образно говоря, пеной на волне непродуманных «перестроек», захвативших к сожалению, и народное образование. Умственное воспитание всегда было и будет одним из главных звеньев учебно-воспитательного процесса» [2, с. 313].

Он рассматривал учение не как механическую передачу знаний от учителя, а прежде всего гуманистические взаимоотношения, которые должны строиться на принципах глубокого уважения, сотрудничества и взаимопонимания.

Отношения ребенка к знаниям, к учебе зависят в огромной степени, по мысли В.А. Сухомлинского, от того, как он относится к учителю. «Если ученик почувствовал несправедливость, он потрясен. А неудовлетворительную оценку маленькие дети

всегда считают несправедливостью и глубоко переживают ее, потому что почти никогда не бывает так, чтобы ребенок не хотел учиться. Ему хочется учиться, но он не умеет, у него еще нет способности сосредоточиться, заставить себя работать» [3, с. 167].

Наибольшей несправедливостью со стороны учителя Сухомлинский считал несправедливо выставленную оценку, который стремится еще и к тому, чтобы за эту оценку наказали его родители. Если ребенок увидел, что учитель хочет обязательно сообщить родителям о неудовлетворительной оценке, он ожесточается и против учителя, и против школы. Учеба, умственный труд становится для него ненавистным.

Эмоциональная толстокожесть, порожденная несправедливостью уродует душу ребенка. «Испытывая безразличное к себе отношение, ребенок теряет чуткость к добру и злу. Он не может разобраться, что в окружающих его людях доброе и что злое. В его сердце поселяется подозрительность, неверие в людей, а это самый главный источник озлобленности [3, с. 158].

Самое главное, самое сильное, но не всегда действенное, замечает В.А. Сухомлинский; в педагогическом труде – это оценка, использование этого наиболее острого инструмента требует от учителя «огромного умения и культуры». И чтобы иметь право пользоваться этим инструментом, надо прежде всего любить детей.

Раскрывая предназначения учителя, его чрезвычайно ответственную роль в обучении и воспитании детей, В.А. Сухомлинский в своей книге «Сердце отдаю детям» приводит слова великого Л.Н. Толстого об учителе, в которых он глубоко и всесторонне раскрывает его величие, интеллект, любовь к детям и нравственную красоту.

«Если учитель имеет только любовь к делу, он будет хороший учитель. Если учитель имеет только любовь к ученику, как отец, мать, он будет лучше того учителя, который прочел все книги, но не имеет любви ни к делу, ни к ученикам. Если учитель соединяет в себе любовь к делу и к ученикам, он – совершенный учитель», – писал Л.Н. Толстой [4, с. 292].

Учитель, по мысли В.А. Сухомлинского, должен иметь душевную чуткость, это такое качество, которое невозможно достичь только обучением. В основе этого человеческого качества должна быть «общая интеллектуальная, нравственная, эстетическая и эмоциональная культура в их органическом единстве, а это единство достигается и образованностью, и общественным опытом нравственных отношений в коллективе. Учитель

должен знать и чувствовать, что на его совести – судьба каждого ребенка, что от его духовной культуры и идейного богатства зависит разум, здоровье, счастье человека, которого воспитывает школа» [1, с. 169].

Обучение он рассматривал как важнейшее средство умственного воспитания. Успех, результаты умственного воспитания в процессе обучения определяется духовным богатством учителя, широтой его кругозора, эрудицией, содержанием учебных программ, используемых учителем методов обучения, организацией умственного труда учащихся на уроке и дома. Азбука воспитания по Сухомлинскому состоит в том, что ребенок, отдавая тепло своей души другим людям, находил в этом «личную радость».

«Главное же в этой самой тонкой сфере воспитательной работы – как показывает опыт, – переживание ребенком горя, забот, страданий другого человека, личное участие в судьбе того, кто нуждается в помощи, сочувствии» [2, с. 196]. Анализируя, обобщая опыт своей многолетней работы в Павлышской средней школе и своих коллег, В.А. Сухомлинский видел важную воспитательную задачу в том, «чтобы взгляд на мир выражался не только в умении объяснить сущность явлений, но и в практической работе» [2, с. 214].

Мышление в процессе обучения только тогда становится «процессом самостоятельного формирования научного мировоззрения», когда интеллектуальный, умственный труд затрагивает интересы личности.

В.А. Сухомлинский был глубоко убежден в том, что авторитет педагога, воспитателя становится «могучей» силой только тогда, когда он представляет собой гармоничное единство его поступков, поведения и слова. В основе авторитета лежит его целенаправленная деятельность, которая служит примером для детей. Настоящий воспитатель это тот, кто идет к детям со своими мыслями, у кого есть духовная потребность, желание нести свои знания другим, переживать свою радость от того, что его убеждения становятся убеждениями других людей.

Работу над собой, повышение своего интеллектуального уровня Сухомлинский считал жизненно необходимой для учителя. Его жизнь и деятельность в мире книг, приобретение новых знаний, он рассматривал как радость личного приобщения к духовным ценностям, созданным человечеством.

Полученные знания из книг осмысленные учителем это не просто пересказ прочитанного при встрече с воспитанниками, а это его собственные

размышления, с которыми он обращается к ним, как единомышленникам, «как к равным к себе».

Сухомлинский писал: «Я твердо убежден, что настоящая любовь воспитателя к воспитанникам – огромное, необоримое желание дать им то, что есть в вас дорогого для вас самих; дать не кому-нибудь одному, а коллективу, добиться того, чтобы воспитанники поднялись еще на одну ступеньку идейного, политического единомыслия» [3, с. 361].

Он подчеркивал, что любовь к воспитаннику у воспитателя это не готовое чувство, с которым он пришел заниматься на педагогическом поприще, а это тяжелейшая, напряженная, творческая работа. И там где есть такая любовь, сам по себе педагог является притягательной силой для всех и каждого воспитанника. Настоящего учителя можно представить только в постоянном совершенствовании.

Сухомлинский видел настоящую образованность педагога в том, что в нем дети находят человека, который ведет их к вершинам нравственности, его слова воспринимаются как призыв к нравственным поступкам, формируют убеждения непримиримости к злу и неправде.

Он раскрыл в своих сочинениях роль и значение родного слова в интеллектуальном и нравственном воспитании личности. «Только слово, писал В.А. Сухомлинский, является тончайшим инструментом, способным прикоснуться к активным уголкам человеческого сердца» [3, с. 201].

В.А. Сухомлинский подчеркивал, что истоки школьного творчества начинаются со слова, важное место в жизни детей должно принадлежать словотворчеству. Он писал, что «я не могу представить себе работы воспитателя без путешествий детского коллектива к первоисточникам слова: в лес, на луг, к пруду, в сад, в поле» [3, с. 294].

Путешествие в природу, которое он совершал с детьми, красота увиденного... благотворно влияла на них, входила в их душу и все это вызывало переживание и радость увиденного. Дети писали сочинения-миниатюры о природе, которые являлись важной формой по развитию речи.

Формирование речевой культуры детей было важнейшим направлением в работе педагогического коллектив, руководимого В.А. Сухомлинским. Особое внимание он уделял сочинениям школьников. В своей книге «Сердце отдаю детям» Сухомлинский писал: «Надо пойти с детьми к живому источнику мысли и слова, добиться того, чтобы представления о предмете, явлении окружающего мира вошло через слово

не только в их осознание, но и в душу и сердце» [1, с. 203]. Подготовка сочинения – это сложный творческий процесс, он требует от ученика знаний, опыта, умений логически мыслить, этому необходимо учить. В.А. Сухомлинский излагает методические приемы обучения этому процессу. И важное в этом процессе состоит в том, чтобы почувствовать «эмоционально-эстетические оттенки слова». Ученик научится писать сочинения только тогда, когда перед ним слово как кирпич, для которого заранее приготовлено место.

Самой большой творческой находкой в обучении детей Сухомлинский считал тот момент, «когда ребенок сказал свое слово». В этот момент он поднимается на одну ступень интеллектуального развития. В минуты творчества, проявляется чувствительность личности и всего коллектива к разуму и мудрости.

В.А. Сухомлинский использовал неопределимые возможности в развитии дара слова – сказки, пословицы, поговорки, в которых воплощена народная мудрость, вековые традиции и истории народа.

Родной язык является связующим звеном в цепи поколений, с помощью которого осуществляется связь времен, передается интеллектуальное богатство. Сказка по мысли Сухомлинского, является тем резцом, который оттачивает тончайшие черты индивидуального мышления каждого ребенка и в тоже время открывает детские сердца навстречу друг другу, создает тонкие интеллектуальные взаимоотношения в детском коллективе. «Сочинение сказки – это счастливейшие минуты моего духовного общения с детьми, а для них – несравненная радость мышления» [3, с. 295].

В лучших стихотворениях «поэтическое слово» раскрывает тончайшие эмоциональные оттенки родного языка. Обучению чтению В.А. Сухомлинский придавал особое значение. В его школе царил культ книги.

Он подчеркивал, что предметом его заботы с первых дней работы в школе было то, чтобы в руки ребенка не попала плохая книга, чтобы дети жили в мире интересных произведений, которые составляют золотой фонд национальной и общественной культуры. Значительно важнее, что если ребенок прочитает немного, но каждое прочитанное их произведение оставит глубокий след в его сознании, и он будет возвращаться к ней не один раз, открывая все новые и новые духовные ценности.

Сухомлинский был убежден в том, что книга играет большую роль интеллектуальном и духовном развитии, но только тогда, когда ребенок хо-

рошо овладел навыками сознательного, беглого и выразительного чтения.

В процессе овладения техникой чтения необходимо добиться того, чтобы индивидуальное чтение было потребностью ребенка. В своей школе он разработал методику овладения чтением, начиная с первого класса. В своей книге «Разговор с молодым директором» он анализирует весь комплекс знаний, умений и навыков, которыми должен овладеть ученик в течение десяти лет обучения. Для того, чтобы овладеть знаниями, он должен научиться читать и писать не в течение десяти лет, а на каком-то этапе близком от начала обучения и «далеком до окончания». И чем ближе будет от начала обучения этот этап, заключает В.А. Сухомлинский, тем легче ученику будет учиться.

«Беда школьного обучения зачастую в том, что человек все десять лет обучения в школе учится читать и писать, но, поскольку ему надо еще заниматься и таким делом, как овладение системой научных знаний, он не может ни научиться хорошо читать и писать, не овладев системой научных знаний», – подчеркивал он [3, с. 153].

Изучая работу учеников в разных классах, он выделил и определил важнейшие умения и навыки, которыми должен овладеть каждый ученик в течение десяти лет. И он пришел к парадоксальному выводу, что умением бегло, выразительно и сознательно ученики овладевали лишь в 7–8 классе, при этом овладение чтением было одной из главных задач литературного чтения. Он размышлял о том, что, не овладев умением читать бегло, сознательно и выразительно, ученик не может овладеть умениями анализировать прочитанное и другими сложными умениями, которые необходимы ему при написании и овладении знаниями и по другим предметам. В школе В.А. Сухомлинского очень большое значение придавалось технике чтения, начиная с первых лет обучения, уже в начальных классах, при этом умственные силы ребенка во время чтения сосредотачивались на содержании прочитанного. На каждом уроке дети слушали образцовую, выразительную речь учителя, после чего они читали сами текст не только по учебнику, но и тексты из прочитанных ими книг. В.А. Сухомлинский пишет о том, что были проанализированы школьные программы с опытными педагогами на предмет осмысления каждого понятия, выражающего сущность того или иного умения, которыми должен овладеть ученик.

«В дальнейшем в развитии умения читать ученик должен подняться еще на одну ступеньку: на-

учиться читать и одновременно думать не только о содержании прочитанного, но и о других вещах, например, об инструктаже учителя, о своем отношении к прочитанному» [3, с. 155]. В результате чего были определены сроки, в процессе которых завершается овладение каждым умением.

Умением овладеть сознательно бегло и выразительно читать ученик должен, по его мысли, в конце «первого полугодия третьего года обучения». Одновременно с умением читать должно развиваться умение выделять логически законченные части в прочитанном.

«Первый этап овладения этим умением завершается в момент окончания IV класса, второй – в момент окончания VI класса <...> первый момент овладения умением бегло писать завершается во II классе, второй этап – в IV классе. К моменту окончания IV класса у каждого ученика должен быть быстрый, твердый, устоявшийся почерк – умение писать доводится до такой степени совершенства, что ученик в процессе письма не думает о написании отдельных букв, его мысль направляется на смысл, содержание того, что пишется» [3, с. 156].

В процессе проведения своего исследования В.А. Сухомлинский пришел к выводу, чтобы ученик овладел беглым, сознательным и выразительным чтением, не думая о процессе чтения, а о содержании прочитанного, ему надо прочитать в начальной школе вслух не менее 200 часов в классе и дома и не менее двух тысяч про себя. В средних классах возрастает роль более углубленного осмысления полученных знаний, в процессе овладения новыми знаниями. В этот период, по мысли Сухомлинского, особое значение придавалось подготовке как к дальнейшему образованию, так и к труду. Он писал, что рассказ «отличается от рассказа в младших классах стремлением учителя пробудить у подростков интерес к чтению литературы» [2, с. 272]. Чтение «источник духовного обогащения» не сводится только к умению читать. Ученик, умеющий безошибочно, бегло, сознательно и выразительно читать, как это нередко бывает, подчеркивает Сухомлинский, книга не стала той «тропинкой», которая ведет к вершинам умственного, интеллектуального и нравственного развития.

«Уметь читать – это означает быть чутким к смыслу и красоте слова, его тончайшим оттенком. Только тот ученик «читает», в сознании которого слово играет, трепещет, переливается красками и мелодиями окружающего мира» [1, с. 192].

На основе глубокого исследования методических принципов и приемов, использованных

Сухомлинским и учителями руководимой им школы в обучении чтению, совершенствовании учебно-воспитательного процесса, он пришел к заключению, что по каждому предмету школьного обучения необходим «костяк, остов образования», то есть те фундаментальные знания, которые необходимо усвоить ученику, хранить их в памяти и уметь их применить в необходимый момент в процессе учения.

Значительное внимание в изучении грамматической основы родного языка уделялось овладению орфографическим минимумом, который в школе Сухомлинского был установлен в количестве 2000 орфограмм, охватывающий основные орфографические правила. Ученики начальных классов должны освоить написание 1500 слов, в V–VI классах 500 слов. «Если к моменту окончания VI класса ученик прочно, навсегда запомнил 2000 орфограмм, охватывающих важнейшие правила грамматики, если это запоминание происходит на фоне сознательного изучения правил, ученик становится грамотным; знание грамматики и письмо у него – инструмент учения» [3, с. 157].

Сухомлинским была разработана целостная, концептуальная система по овладению устной и письменной речью, имеющую принципиальное значение для умственной и духовно-нравственного развития личности. Умение быстро и сознательно читать – определяющее средство и условие предупреждения умственной отсталости. Можно жить и быть счастливым в овладев математикой, не умея решать задачи. Даже при этом условии умение решать задачи откроет перед гражданином окошко в мир богатой духовной жизни.

Развивая основополагающие дидактические принципы обучения – активность и сознательность, последовательность и систематичность, Сухомлинский раскрывает условия эффективности педагогического труда, которая зависит во многом от того, как учитель продумал соотношения нового с ранее изученным материалом. «Есть материал, которого для изучения надо брать немного, возьмете больше, чем допустимо, и ученики поверхностно поймут его и плохо усвоят» [3, с. 152]. Новое прочно усваивается только тогда, когда оно прочно увязывается с хорошо усвоенным. Учителю важно уметь понять и видеть те точки «сцепления» нового с ранее усвоенным, от чего зависит эффективность учебного процесса.

В одном из своих писем к сыну-студенту будущему инженеру В.А. Сухомлинский дает советы как наиболее рационально организовать умственный труд во время учебных занятий и в

процессе самостоятельной подготовки к ним. Сын просил у отца советы, как умно и рачительно использовать время, которого у него так не хватало. Сухомлинский изложил на основе своего личного опыта всю систему экономного расходования времени, начиная от слушания лекций, конспектирования узловых вопросов и ежедневной работы над записями «хотя бы в течение двух часов». Необходимо, чтобы было достаточно времени, ежедневно следует читать основательно несколько (4–6) страниц научной литературы, связанной в той или иной мере с учебными дисциплинами: «чем больше читаешь ежедневно, тем больше у тебя будет резерв времени» [3, с. 575].

Он советовал сыну так организовать рабочий день, чтобы он начинался рано утром с 6 часов, но для этого надо вставать в 5 часов 30 минут с тем, чтобы начинать рабочий день на 15–20 минут раньше. В.А. Сухомлинский писал, что «в течение тридцати лет я начинаю свой день в пять часов утра, работаю до восьми часов. Тридцать книг по педагогике и свыше трехсот других научных трудов – все это написано от пяти до восьми утра» [3, с. 576].

Самый сложный творческий труд он советовал выполнять в утренние часы, уметь определять систему умственного труда, соотношение главного и второстепенного, причем главным советовал заниматься ежедневно. Сухомлинский подчеркивал, что многое в умственном труде не настолько интересно, чтобы заниматься им с большим желанием.

Единственным стимулом часто является лишь «надо», главное уметь сосредоточиться на важнейших аспектах теории «сосредоточиться настолько, что надо постепенно превращать в хочу. Самое интересное оставлять на конец работы» [3, с. 576].

Занятия умственным трудом нельзя прекращать ни на один день, в этом один из источников времени, необходимого для умственной деятельности. Эти и другие, все пятнадцать заповедей сыну-студенту написаны с большой любовью и верой в его творческие силы. Еще при жизни В.А. Сухомлинского некоторые пытались под флагом демократической принципиальности очернить новаторские идеи и опыт учителя и ученого, обвиняя его в проведении абстрактного гуманизма. Он писал об этих напаках в одном из писем сыну. В своей книге «Рождение гражданина», как бы отвечая своим оппонентам, он писал: «Пусть не поймет меня читатель так, будто я проповедую абстрактную доброту и всепрощение» [1, с. 280].

В обществе, в котором мы живем и воспитываем детей, происходит постоянное единоборство с миром капитализма – миром насилия и порабощения. В этих условиях, подчеркивает Сухомлинский, «... наши дети должны быть готовы ко всему: к тому, чтобы встретиться с врагами на поле боя, и к тому, чтобы переносить испытание нелегкой борьбы» [1, с. 280].

Мы должны учить детей не только любить, но и ненавидеть, не только любоваться красотой окружающего мира, но и бороться с врагом, посягнувшего на свободу и независимость нашей

Родины. Эти цели не противоречат необходимости отзывчивого духовного мира человека, неприимости к любому насилию, но и подчеркивают эту необходимость.

В.А. Сухомлинский писал: «По настоящему ненавидеть врага и быть беспощадным с ним может только человек большего духовного благородства» [1, с. 283]. В этом и состоит его воспитательная концепция, раскрывающая воспитание интеллектуальной личности, духовно богатой, преданной идеалам добра и справедливости.

ЛИТЕРАТУРА

1. Сухомлинский В.А. Избр. пед. соч. В 3 т. Т. 1. – М.: Педагогика, 1989.
2. Сухомлинский В.А. Избр. пед. соч. В 3 т. Т. 2. – М.: Педагогика, 1989.
3. Сухомлинский В.А. Избр. пед. соч. В 3 т. Т. 3. – М.: Педагогика, 1989.
4. Толстой Л.Н. Пед. соч. – М.: Педагогика, 1989.

Summary

V.A. SUKHOMLINSKY INTELLECTUAL AND MORAL EDUCATION PERSON

A.A. Shatalov

State University of Humanities and Technology

Abstract. The article analyzes the conceptual ideas of V.A. Sukhomlinsky the mental, moral and patriotic education of the person.

Key words: intellectual education; creativity; love of children; work; teaching; educational process; knowledge; authority; teacher; native word; speech culture; the book.

РАЗДЕЛ 2. ПЕДАГОГИКА

УДК 378

ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В.В. Афанасьев, С.М. Куницына, Е.О. Бабич

ГБОУ ВО города Москвы «Московский городской педагогический университет»

ГБОУ ВПО МО «Академия социального управления»

ГАОУ ВПО города Москвы «Московский институт открытого образования»

Аннотация. В статье рассматривается зарубежный опыт повышения квалификации педагогических кадров в системе дополнительного профессионального образования, представлены основные стратегии повышения квалификации в развитых странах, приводятся статистические данные в области подготовки учителей за рубежом.

Ключевые слова: повышение квалификации; дополнительное профессиональное образование; стратегии развития; профессиональное сообщество.

Во всех развитых странах в последние десятилетия идет процесс модернизации системы повышения квалификации, поскольку именно это звено образовательной системы является одним из важнейших механизмов развития любого общества, основной формой подготовки высококвалифицированных специалистов.

Интерес представляет система повышения квалификации учителей, поскольку успех всех социально-экономических реформ страны напрямую зависит от сферы образования.

Стратегии ДПО некоторых развитых стран представлены в таблице 1.

Из приведенных в таблице данных можно сделать следующие выводы:

- содержание профессионального развития соответствует проблемам и вызовам, возникающим в социуме и в образовательной среде школы;
- лидирующая роль в организации ПК и других форм профессионального развития принадлежит профессиональному сообществу;
- профессиональное развитие перенесено

непосредственно в заинтересованные организации;

- государство тратит на повышение квалификации законодательно установленную сумму из образовательного бюджета;

- решение о времени, форме и содержании повышения квалификации принимается конкретным субъектом или организацией;

- средства на повышение квалификации делегируются школам или даются в виде именных ваучеров;

- институты повышения квалификации (если они существуют) не имеют постоянного штата преподавателей, а располагают возможностями привлекать любых сотрудников;

- учителя имеют возможность обмена опытом и стажировок в странах мира, вне контекста собственной образовательной системы;

- распространены как индивидуальные, так и командные формы подготовки;

- система подотчетна своим потребителям, профессиональному сообществу, руководителям образовательных организаций.

Таблица 1. Стратегии развитых стран системы ДПО для учителей

Страна	Стратегия	Основные черты стратегии
Финляндия	Профессиональное развитие как приоритет государственной образовательной политики	<ul style="list-style-type: none"> • Среднестатистический финский учитель тратит на повышение своей квалификации не менее 7 рабочих дней в год (около 50 часов), при этом большая часть из личного времени учителя. • Чаще всего решение о способе осуществления ПК принимает школа, но в ряде случаев – муниципалитет. Школы часто предпочитают ПК закупке, например, новых учебников. • Отсутствует система аттестации учителей: для перехода на следующую ступень в оплате нужно лишь пройти трех-пяти дневное обучение (ПК). • Приоритетный доступ к качественным услугам профессионального развития получили учителя из самых неблагополучных школ. • Реформа 2010–14 гг. года: координация программ начальной подготовки и ПК. • Распространенная модель ПК – докторантура по педагогической тематике или по предмету. • Ставит своей целью обеспечение достаточно высокого уровня знаний и просвещенности всего населения своей страны. Принцип непрерывного обучения – обучаться в любом возрасте – охватывает все ступени образования. • Университеты являются организаторами дополнительного обучения и повышения квалификации для всего населения. Высшие профессиональные учебные заведения в большинстве своем представляют собой многопрофильные региональные вузы, деятельность которых тесно связана с трудовой жизнью. Профессиональные вузы расположены по всей стране для обеспечения всем желающим равных возможностей для получения образования. • Образование в течение всей жизни является основой финской национальной политики в области образования. • Информация обо всех возможностях образования и профессиональной подготовки в Финляндии представлена на специальном сайте, что значительно облегчает людям поиск нужных образовательных программ профессиональной подготовки или переподготовки.
Уэльс	Инструментальный подход к профессиональному развитию.	<ul style="list-style-type: none"> • Подход к преподаванию как к карьере, а не роду занятий: в основе – непрерывное профессиональное развитие. • С начала 80-х: «Хороший учитель – тот, который добивается высоких результатов» – инструментальный подход к ПК. • Бюджет ПК полностью в распоряжении школ. Конкурс поставщиков. • Поставщики – университеты, бизнесы и профессиональные ассоциации. • PLC-профессиональные сообщества, занимающиеся развитием собственных членов. • Магистерские программы разбиты на модули, зачет кредитов, полученных за рубежом и у разных поставщиков. • Преимущество отдается программам подготовки на рабочем месте. • TDA – Агентство по развитию учителей, может влиять на качество подготовки, через квоты, выделяемые поставщикам НП и ПК.
США и Канада	Повышение роли профессиональных сообществ	<ul style="list-style-type: none"> • Качественное и непрерывное профессиональное развитие – один из рычагов, позволяющих сохранить учительский корпус и повысить образовательные результаты детей. • Профессиональные союзы и ассоциации возглавляют разработку профессиональных стандартов, которые затем становятся основой профессионального развития. • Федерация Учителей Альберты взяла на себя функцию разработки программ текущего оценивания учащихся с целью сделать их соответствующими современным представлениям. • Группа Teacher Union Reform Network (TURN) предложила внести в программы всех учительских союзов функцию обеспечения профессионального роста через непрерывное профессиональное развитие. • Программа «Mindful teacher» (Бостон): помощь учителям в освоении инноваций.

Оценивая отдельно взятые модели повышения квалификации учителей, нельзя не отметить, что на Западе осуществляются серьезные теоретико-экспериментальные исследования, нащупывающие пути нового синтеза наиболее плодотворных идей, различных теорий, которые, вероятно, в своей совокупности могут стать фундаментальной основой, на которой и может быть в будущем построена единая теория учебной деятельности педагогов, повышающих свой профессиональный и личностный уровень.

Например, Международное исследование систем преподавания и обучения (Teaching and Learning International Survey, TALIS), проводимое ОЭСР, – это первое международное сравнительное исследование, сфокусированное на том, в каких условиях работают учителя и какая учебная среда существует в школах. Его цель – помочь странам определить и развивать политику, которая поддерживает условия, обеспечивающие эффективность школьных процессов.

В этом исследовании содержатся данные, которые представляют для нас определенный интерес, например, количество дней в году, потраченных педагогическими работниками (учителями) на повышение квалификации в учреждениях дополнительного профессионального образования (таб. 1, рис. 2).

На графиках более наглядно можно представить и сравнить среднее количество дней, потраченных педагогическими работниками на повышение квалификации в учреждениях ДПО по странам (рис. 1-7).

Обобщение исследований, анализ статистических данных, представленных в публикациях западных специалистов, показали, что стимулами для участия в программах повышения квалификации являются:

1. Профессиональный долг: Великобритания, Финляндия, Латвия, Литва, Эстония, Турция, Болгария, Румыния, Венгрия, Чехия, Германия, Бельгия, Ирландия.

Таблица 2. Количество дней, потраченных педагогическими работниками (учителями) на повышение квалификации в учреждениях ДПО

Страна	Учителя гос. школ	Учителя частных школ	Учителя в школах деревень	Учителя школ в поселках	Учителя малых городов	Учителя больших городов	Учителя мегаполисов
Австрия	11,1	10,3	11,2	10,1	12,2	11,1	11,2
Бельгия	12,3	7,5	15,7	7,6	9,0	10,2	-
Дания	13,3	12,5	11,6	14,1	12,0	15,1	15,3
Эстония	14,1	14,8	14,0	14,2	14,7	14,2	-
Болгария	31,0	20,6	27,4	33,1	32,0	30,3	30,2
Польша	29,1	28,0	26,4	31,6	28,2	29,6	45,0
Австралия	8,8	9,1	10,2	9,5	9,1	8,7	9,1
Норвегия	10,8	7,2	11,7	10,5	10,7	8,8	-
Испания	27,2	21,0	25,3	27,1	25,4	-	-
Италия	30,7	44,6	30,5	33,1	29,6	29,2	35,4
Россия	27,1	18,1	16,2	22,5	26,2	29,1	32,7
TALIS ср ¹	17,4	16,5	17,1	17,6	17,3	17,5	22,0

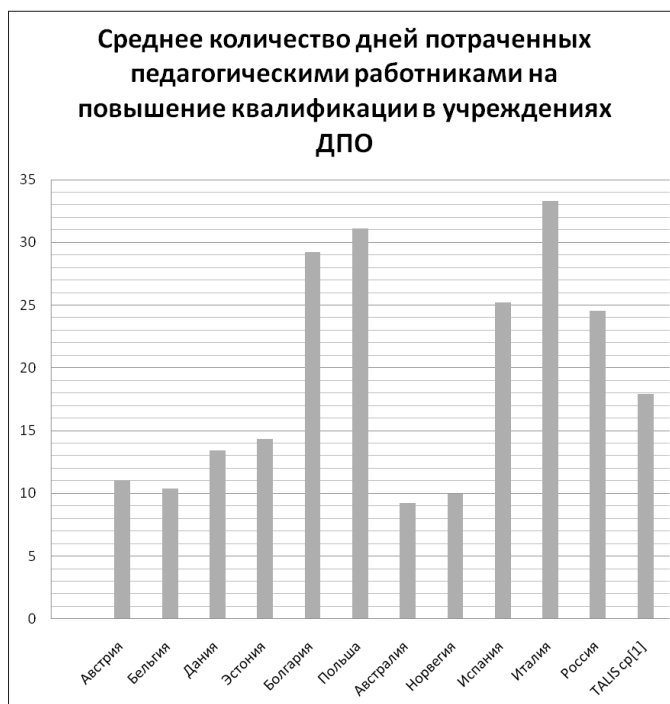


Рисунок 1



Рисунок 2

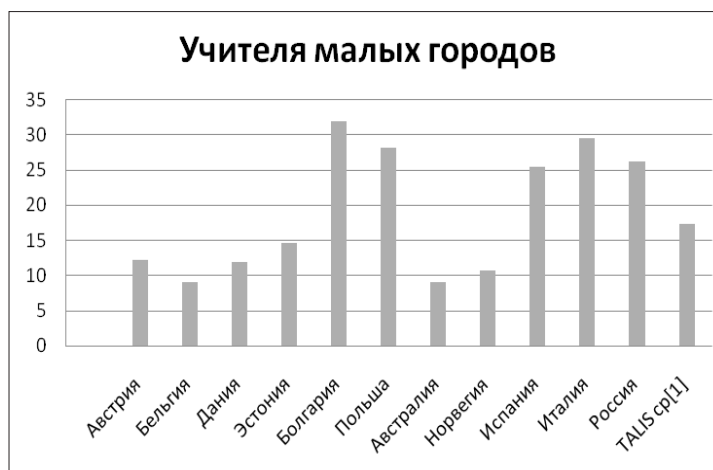


Рисунок 3

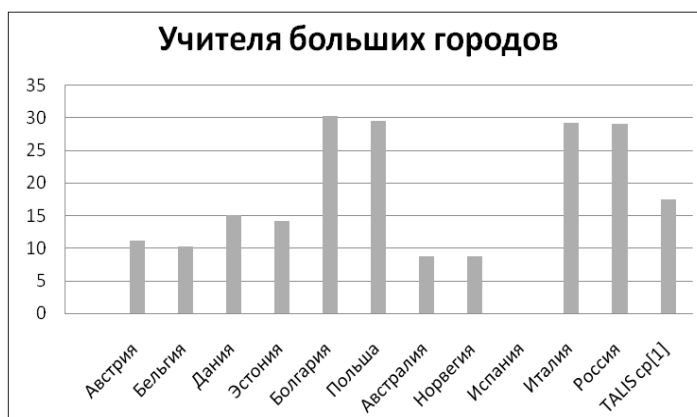


Рисунок 4

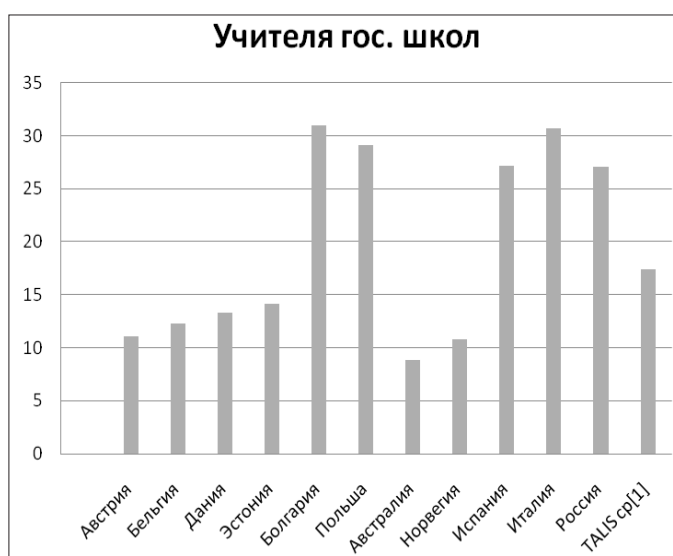


Рисунок 5



Рисунок 6

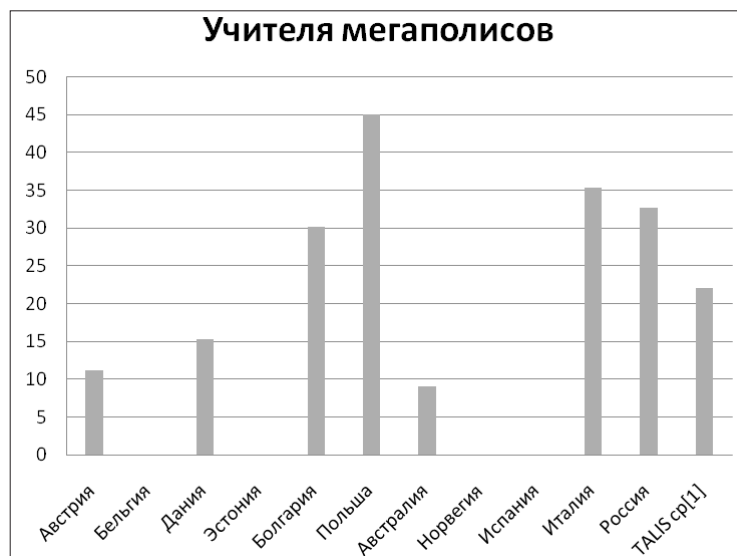


Рисунок 6

2. Необходимость для карьерного роста: Польша, Словакия, Словения, Испания, Португалия, Австрия

3. И долг и карьера: Франция, Нидерланды, Швеция, Норвегия, Исландия, Мальта.

4. По таким странам как Дания, Италия, Греция жесткой корреляции между каким-то конкретным стимулом и участием в программе повышения квалификации не выявлено.

Вывод: ориентация на усмотрения самого специалиста.

Анализ зарубежных исследований позволяет сделать вывод, что подготовка высококвалифицированных специалистов в системе дополнительного образования развивается по следующим направлениям:

1. Обеспечение непрерывности, скоординированности и последовательности профессионального развития специалистов (включая и научно-педагогических работников), его ресурсного обеспечения и оценки качества.

2. Выработка системы профессиональных ценностей, включающих стремление к рефлексии собственной практики, автономии в процессе профессионального развития.

3. Содействие росту привлекательности той или иной профессии, в частности учительской, через расширение спектра возможностей внутри карьеры, конкурентоспособности условий труда, качественный набор.

4. Обеспечение необходимой квалификации, получаемой на базе вузов, системы ДПО, которая будет сочетать владение методологией теоретических исследований и практическую подготовку.

5. Поддержка специалистов на всем протяжении их карьеры, включающая введение в профессию, поддержку менторов и наставников на протяжении всей карьеры, мотивацию к определению своих профессиональных дефицитов и профессиональному развитию.

6. Качественное образование (особенно педагогическое) и непрерывное профессиональное развитие, предполагающее рост спроса и предложений в области повышения квалификации, совершенствование качества подготовки в этой сфере, обеспечение соответствия программ подготовки общества.

ЛИТЕРАТУРА

1. Афанасьев В.В., Бабич Е.О., Куницына С.М. Основные формы непрерывного образования за рубежом // Международный научно-исследовательский журнал. – 2015. – Июль.
2. Aspland, Tania, Changing Patterns of Teacher Education in Australia // Education Research and Perspectives, Vo133, No. 2, 2006;
3. Feiman-Nemser, S., Norman, P. J. Teacher education: From initial preparation to continuing professional development //Moon B., Ben-Peretz M., Brown S.A. Routledge International Companion to Education. - London: Routledge, 2000. - P. 732-755.
4. Gorard, S., Taylor, C. Combining Methods in Educational and Social Research. - Glasgow: Printed in the UK by Bell & Bain Ltd., 2004. - 194 p.



Summary

FOREIGN EXPERIENCE OF TRAINING TEACHERS IN THE SYSTEM OF SUPPLEMENTARY PROFESSIONAL TRAINING

V.V. Afanasyev, S.M. Kunitsyna, E.O. Babich

Moscow City Pedagogical University

Medical University of Defense "The Academy of social control"

Moscow Institute of the Open Education

Abstract. The article considers the foreign experience of training teachers in the system of supplementary professional education, describes the main features of the strategy of the system in the developed countries and the statistics in the field of teacher training abroad.

Key words: continuing professional education; development strategy DPO; foreign experience PC teachers.

РАЗВИТИЕ СИСТЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ И СОПРОВОЖДЕНИЯ МОЛОДЫХ ПЕДАГОГОВ В МОСКОВСКОЙ ОБЛАСТИ

О.Ю. Бухаренкова, Э.Н. Яковлева

Государственный гуманитарно-технологический университет

Аннотация. Статья посвящена вопросу профессиональной адаптации и поддержки молодых педагогов в Московской области. Авторы рассматривают систему мероприятий по поддержке молодых учителей в рамках социальной и методической помощи на разных уровнях ее проявления. Для написания статьи привлекались данные всероссийского исследования эффективности существующих условий адаптации, закрепления и профессионального развития молодых педагогов.

Ключевые слова: педагогическое образование; Московская область; молодые педагоги; профессиональные Ассоциации педагогических работников; Ресурсный центр педагогического образования Московской области.

Московская область – инвестиционно привлекательный регион с большой численностью населения и достаточно высоким уровнем рождаемости, требует постоянного совершенствования системы общего и профессионального образования. В 2014 г. население области составляло 7 133 620 млн. чел., а к началу 2015 г. – 7 236 604 млн. чел., прирост населения составил 1,4%, что сопоставимо с показателем по всей стране, который составил 1,81% (с учетом населения Крымской республики) [2].

Наблюдается положительная динамика увеличения численности детей в Московской области дошкольного и младшего школьного возраста. Если в предыдущие годы перед правительством области стояла задача увеличения численности дошкольных образовательных организаций, то в ближайшее время возникнет острая потребность в образовательных организациях общего образования.

В регионе идет интенсивное строительство детских садов, что позволит решить проблему нехватки мест к началу 2016 г. В ежегодном обращении Губернатор Московской области А.Ю. Воробьев отметил, что за 2013–2014 гг. в регионе было построено 111 дошкольных образовательных организаций, в 2014 г. были пущены в эксплуатацию 23 школы, а в 2015 г. планируется открыть еще 21 [1]. Однако помимо строительства современных образовательных комплексов и усовершенствования уже имеющихся, важным остается вопрос кадрового обеспечения системы образования в регионе. В настоящее время в регионе более 1,5 тыс. школ. Численность педаго-

гов в них составляет 50,12 тыс. человек, из них 6,5 тыс. (13%) имеет стаж работы менее 5 лет и 2,1 тыс. являются молодыми педагогами (4,1%) (по данным на апрель 2015 г.). При этом количество педагогических работников пенсионного возраста составляет 13,9 тыс. (28%) [5]. Таким образом, очевидна проблема старения педагогических кадров и их медленной сменяемости молодыми специалистами.

Современные условия развития страны требуют вовлечения и удержания в системе образования, прежде всего, молодых специалистов, профессиональные компетенции которых максимально адаптированы к быстроменяющейся среде. В 2013 году в образовательные организации области пришло 883 молодых специалиста, что на 3% выше количества молодых специалистов, пришедших в 2012 году. В 2014 году трудоустроилось 903 молодых специалиста, что на 2,3% выше по сравнению с предыдущим годом. В 2015 году образовательные организации педагогического профиля по очной форме обучения закончат 1202 выпускника (из них 760 с высшим образованием, 442 со средним профессиональным образованием).

В 2014–2015 гг. в соответствии с поручением Министерства образования и науки Российской Федерации ООО «МИК» провело исследование эффективности существующих условий адаптации, закрепления и профессионального развития молодых педагогов, применяемых во всех 85 субъектах Российской Федерации. Исследование представляло собой анкетирование молодых педагогов, руководителей образовательных ор-

ганизаций, представителей муниципальной и региональной власти из всех субъектов страны, а также собеседование в молодых специалистов в фокус-группах.

Анализ полученных данных вошел в экспертно-аналитические материалы. Согласно им, к достоинствам педагогической деятельности молодые специалисты относят ее интересность и разнообразность (72,2% респондентов), стабильность (52,4%) и уважение со стороны детей (47,5%) [4].

По сути, эти характеристики можно считать основными сильными сторонами и достоинствами педагогической профессии, которые на сегодняшний день видят молодые учителя не только в Московской области, но и во всей Российской Федерации. Две из них связаны с самой педагогической деятельностью, её динамичностью, разнообразием, взаимодействием с детьми и получением от них заряда положительных эмоций, и одна – с контекстными характеристиками, с внешними факторами профессии, какой она является в нашей стране, – стабильной, определённой, с наличием социальных гарантий. Все это во многом и определяет характер той помощи, которая необходима в процессе адаптации молодых учителей.

Поддержка молодых педагогов в Московской области осуществляется на нескольких уровнях и по нескольким направлениям.

Первое направление – социальная поддержка молодых педагогов со стороны субъекта Федерации и на уровне муниципальных образований. В 2014 г. к таким мерам социальной поддержки относились:

- выплата единовременного пособия в размере 28 300 рублей для выпускников вузов и 25 700 рублей для выпускников СПО [3];
- ежемесячная стимулирующая выплата (1000 рублей в течение 3-х лет);
- доплаты в составе заработной платы (от 1 500 до 5 000 рублей);
- оплата или частичная компенсация расходов на проезд к месту работы;
- предоставление служебного жилого помещения или выделение мест в общежитии;
- оплата коммунальных услуг и материальная поддержка лиц, проживающих в общежитии;
- реализация программы «Обеспечение жильем молодых семей»;
- внеочередное предоставление места ребенку в дошкольной образовательной организации.

Второе направление – методическая помощь. Она носит многоплановый характер и осуществляется на нескольких уровнях:

- в образовательных организациях, занимающихся подготовкой педагогических кадров;
- в муниципальных методических центрах;
- в региональных профессиональных Ассоциациях педагогических работников.

В настоящее время в Московской области подготовку педагогических кадров по образовательным программам среднего профессионального и высшего образования осуществляют 9 организаций (3 вуза и 6 колледжей), подведомственных Министерству образования Московской области. В каждой из них существует специальная структура, занимающаяся вопросом трудоустройства выпускников. Показатель трудоустройства составляет около 60%.

В 2014 г. в Московской области создан Ресурсный центр педагогического образования на базе ГОУ ВО МО МГОГИ. К основным направлениям его деятельности, в том числе, относятся:

- организация и проведение совместно с образовательными организациями областных профессиональных конкурсов студентов педагогических специальностей (направлений подготовки);
- координация деятельности образовательных организаций по разработке сетевых программ поддержки молодых педагогов в Московской области.

В рамках этих направлений Ресурсный центр проводит мониторинги потребностей молодых педагогов, способствует обмену опытом и профессиональному общению молодых педагогов Подмосковья через систему мастер-классов победителей и призеров конкурса «Педагог года».

Совершенствование профессиональных компетенций выпускников осуществляется не только за счет модернизации основных профессиональных образовательных программ, но и путем привлечения студентов старших курсов к участию в различных конкурсах профессионального мастерства, которые максимально приближены к реальным условиям педагогической деятельности. Так с 2014 г. в перечень компетенций чемпионата WorldSkills Russia была включена компетенция «Воспитатель детей дошкольного возраста». Студентка ГОУ ВО МО МГОГИ (г. Орехово-Зуево) заняла 1 место в региональном туре и приняла участие во Всероссийском финале в г. Казани, где в упорной и захватывающей борьбе стала одним

из лидеров компетенции «Дошкольное образование», завоевав почетное 2 место.

А в 2015 г. сотрудники Ресурсного центра педагогического образования в тесном сотрудничестве с Казанским педагогическим колледжем подготовили и успешно провели презентацию новой компетенции «Специалист по работе с детьми младшего школьного возраста». В реализации презентационной компетенции в рамках III Национального чемпионата профессионального мастерства по стандартам «Worldskills Russia-2015» в г. Казани к конкурсным испытаниям были допущены 9 участников из республики Татарстан, Московской области и Краснодарского края.

В настоящее время представители Московской области задействованы в рабочей группе по адаптации основных образовательных программ среднего профессионального образования к международным профессиональным стандартам WSR.

Осенью 2014 г. на базе ГОУ ВО МО МГОГИ Ресурсный центр педагогического образования совместно с Истринским профессиональным колледжем прошел конкурс профессионального мастерства «Педагогический дебют 2014» для студентов, обучающихся по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование».

Задания конкурсов способствовали развитию профессиональных компетенций студентов – будущих педагогов, повышению их мотивации к будущей профессии. Развитие этого направления деятельности образовательных организаций, несомненно, способствует повышению престижа и популяризации в молодежной среде педагогической профессии.

Во всех муниципальных методических центрах МО осуществляется работа по методическому сопровождению молодых педагогов. В основном она реализуется через институт наставничества, привлечения молодых специалистов к участию в разнообразных мероприятиях. Успешно такие практики внедряются в «Школах молодых учителей», созданных в структуре методических центров (например, в г.о. Химки, Балашиха, Чехов, Подольск). Методический центр г.о. Железнодорожный создал Лабораторию методического сопровождения молодых педагогов. Акцент в ней сделан на психологическую помощь через систему тренингов, рефлексивных практик, ролевых, деловых и ситуационных игр, групповых дискуссий и индивидуальных консультаций.

В МОУ СОШ № 11 г. Орехово-Зуево начал реализовываться проект «Школа личностного роста».

Его цель – внедрение инновационных технологий совершенствования механизмов профессиональной мотивации молодых педагогов Московской области. В школе уже организован регулярный мониторинг запросов, потребностей и возможностей педагогического сообщества Школы; сформирован банк данных инновационных продуктов, созданных педагогами Школы для пользования школьниками и молодыми учителями; созданы условия для внедрения системы наставничества, консультирования в образовательной деятельности и определены направления их развития.

Еще один уровень методической поддержки молодых специалистов представляет **деятельность Ассоциаций педагогов Московской области**. В составе каждой из них присутствуют молодые учителя, доля которых составляет в среднем 25–30%. Наибольший их процент в Ассоциации социальных педагогов (54,5%), Ассоциации учителей английского языка (50%), Ассоциации педагогов дошкольных образовательных организаций (41%). Максимальное количество молодых педагогов входит в состав зарегистрированной в этом году Ассоциации учителей физической культуры (70%).

Работа Ассоциаций с молодыми специалистами осуществляется, прежде всего, в сфере предметной составляющей профессиональных компетенций. Регулярно проводятся региональные и межрегиональные профессиональные конкурсы творческих разработок. Так, с 2013 г. Ассоциацией педагогов дошкольных образовательных организаций Московской области проводится Региональный Конкурс «Открытие» в целях создания условий для развития творческого потенциала и самореализации молодых педагогических работников дошкольных образовательных организаций; формирования гражданской позиции молодых педагогических работников.

В 2014 году молодые специалисты Московской области приняли участие в Пленарном заседании Всероссийского съезда молодых учителей «Молодой учитель – школе будущего», организаторами которого выступили Министерство образования и науки Российской Федерации и Всероссийская организация «Всероссийское педагогическое собрание».

В марте 2015 года делегация молодых педагогов Московской области приняла участие в молодежном Форуме организаторов и участников профессионального конкурса «Педагогический дебют» «Молодость. Творчество. Профессионализм», проходившем в поселке Лазаревское Краснодарского края.

В период с 6 по 10 апреля 2015 г. делегация педагогов Московской области участвовала во Всероссийском конкурсе «Педагогический дебют». В пятерку победителей конкурса в номинации «Молодые учителя» вошел учитель начальных классов МБОУ «Котельниковская средняя общеобразовательная школа № 2» Сысуев Павел Николаевич.

Общероссийское исследование показало, что среди форм методической поддержки, отмечаемых молодыми педагогами, как наиболее значимые, можно выделить пять основных. К ним относятся обсуждение с администрацией (завучем, директором) состояния дел в первый год работы (92,6% респондентов от Московской области), возможность по всем вопросам обращаться к своему наставнику (ментору) (86,4%), проектирование и обсуждение уроков вместе с наставником (ментором) (83,3%), посещение уроков своего наставника (82,1%), участие в процедурах оценки своей педагогической деятельности (64,2%). Это свидетельствует о важности сохранения и развития в области института наставничества, как формы методической поддержки молодых учителей.

При этом респонденты указывают и на важность таких форм профессиональной поддержки для молодых педагогов, как возможность карьерного роста (66,67%), возможность профессиональной специализации (62,96%), работа в школе во время учебы (63,58%) [4].

Таким образом, в Московской области поэтапно формируется разноуровневая система поддержки молодых педагогов. Она способствует личностному и профессиональному росту учителей, постоянному обмену инновационным опытом, как на уровне региона, так и за его пределами. Однако следует отметить, что проблема закрепления молодых специалистов в образовательных организациях области полностью не решена. До сих пор остро стоит вопрос с предоставлением жилья молодым педагогам. Молодые специалисты испытывают затруднения в процессе первичной адаптации при вхождении в трудовой

коллектив. Немалую роль здесь играет незаинтересованность администрации образовательных организаций в сохранении и поддержке молодых учителей.

Следует также уделить внимание методической поддержке молодых педагогов. Результаты анкетирования показали, что наиболее проблемными для них являются вопросы нормативно-правового регулирования трудовой деятельности, психологической адаптации и межличностной коммуникации, использования современного мультимедийного оборудования. Полученные данные будут учтены при дальнейшей организации работы с молодыми специалистами.

При этом респонденты отмечали высокий уровень поддержки в области предметного содержания. Хотя в настоящее время в области существуют адресные программы повышения квалификации молодых педагогов (например, «Профессиональная адаптация педагога профессионального образования», реализуемая ГБОУ ВПО МО АСОУ, «Молодой учитель в школе» – МБОУ ДПО Каширского муниципального района «Учебно-методический центр», «Формирование профессиональной компетентности молодых специалистов» – Методический центр г.о. Коломна), они не в полном объеме позволяют решить выше обозначенные проблемы. Отдаленность отдельных районов от образовательных организаций, занимающихся подготовкой педагогов и повышением их квалификации, должно стать стимулом к активному внедрению дистанционных технологий, системы он-лайн консультирования и колл-службы.

Московская область обладает огромным опытом в подготовке педагогических кадров, а также реализации мер по поддержке молодых специалистов. Современные реалии динамично развивающейся системы образования способствуют разработке и внедрению новых форм помощи и профессиональной адаптации молодых учителей. Базовые возможности для этого безусловно присутствуют в педагогическом сообществе Московской области.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ежегодное обращение губернатора А.Ю. Воробьева «Новая реальность. Новые возможности» 03.02.2015.
2. Население Московской области 2014: численность, крупные города [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.statdata.ru/naselenie-moskovskoi-oblasti-chislennost>
3. Постановление Губернатора Московской области от 31 августа 2012 г. N 251-ПГ «О выплате единовременного пособия педагогическим работникам государственных образовательных учреждений Московской области и муниципальных образовательных учреждений в Московской области из числа выпускников образовательных учреждений высшего и среднего профессионального образования».
4. Результаты исследований эффективности существующих условий адаптации, закрепления и профессионального развития молодых педагогов, применяемых во всех 85 субъектах Российской Федерации / Экспертно-аналитические материалы. – М., 2015.

5. Сведения о составе педагогических работников в муниципальных общеобразовательных организациях Московской области (апрель 2015 г.)

Summary

**THE DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL ADAPTATION
AND SUPPORT FOR YOUNG TEACHERS IN MOSCOW REGION**

O.U. Bukharenkova, E.N. Yakovleva

State University of Humanities and Technology

Abstract. The article deals with the issue of professional adaptation and support for young teachers in Moscow Region. The authors consider system actions for support of young teachers as a part of social and methodical assistance provided at different levels. When working at the article the authors used some data of the All-Russian research on efficiency of existing conditions for adaptation, retention and professional development of young teachers.

Key words: teacher education; Moscow Region; young teachers; professional associations of educators; Resource Center for Teacher's Education in Moscow Region.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДИСТАНЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

А.В. Епишина

Государственный гуманитарно-технологический университет

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы использования дистанционных образовательных технологий в обучении младших школьников. Подчеркивается, что применение данных технологий в учебном процессе начальной школы позволяет сделать процесс обучения более эффективным.

Ключевые слова: дистанционные образовательные технологии; начальная школа; младшие школьники; дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ).

Новая методология обучения, базирующаяся на использовании информационно-коммуникационных технологий, уверенно входит в практику деятельности многих учебных заведений различных форм и уровней.

Информатизация начального образования является важным аспектом реформирования системы общего образования в России. Она обеспечивает приобретение учащимися базовых навыков работы с разнообразной компьютерной техникой, ознакомление с конкретными информационными технологиями; использования получаемой информации для повышения качества учебы. Ведь именно в начальной школе закладываются основы интеллектуальной культуры, интеллектуального становления, формируются основы информационной и компьютерной грамотности, демонстрируются пути самостоятельного получения необходимых знаний.

Совмещение традиционного школьного образования, классно-урочной системы, ИКТ и технологий дистанционного обучения – новая педагогическая задача для учителя. Это новый подход к разностороннему развитию обучаемых, приобретению не только новых знаний, но и овладение новым опытом. Реализация этих задач особенно актуальна в условиях внедрения Федерального государственного образовательного стандарта нового поколения.

В современном перенасыщенном информацией мире человеку важно не столько владеть большим объемом знаний, сколько уметь ориентироваться в этом пространстве и быстро находить нужные данные, быть человеком, по словам М. Монтеня, с «хорошо устроенным, а не наполненным умом». Техническое оснащение современных школ и наличие личных персональных компьютеров у учащихся и учителей, доступ к гло-

бальной сети позволяет внедрять дистанционные образовательные технологии для обучения [3].

Дистанционные образовательные технологии рассматриваются как принципиально новые средства обучения, призванные изменить роли и функции участников педагогического процесса, а также развивать способности учащихся к творчеству через разнообразные организационные формы и методы обучения. Привлечение этих образовательных технологий с полноценным использованием их ресурсов решает задачу максимальной индивидуализации учебного процесса.

Образовательный процесс, основывающийся на применении дистанционных образовательных технологий, всегда должен рассматриваться с точки зрения традиционной педагогики и базироваться на терминологии, принятой в педагогической области знания. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» дает следующее определение: «Под дистанционными образовательными технологиями (ДОТ) понимаются образовательные технологии, реализуемые в основном с применением информационно-телекоммуникационных сетей при опосредованном (на расстоянии) взаимодействии обучающихся и педагогических работников».

По определению, данному А.А. Андреевым, «дистанционное обучение можно определить, как целенаправленный, организованный процесс интерактивного взаимодействия обучающихся и обучающихся между собой и со средствами обучения, инвариантный к их расположению в пространстве и времени, который реализуется в специфической дидактической системе» [1].

Современные ученики начальной школы могут увлеченно и эффективно обучаться дистанционно. Здесь ключевое значение приобретает

содержание курса, средства, формы и методики обучения слушателей. Благодаря применению ДОТ, младшие школьники могут дополнить и проверить свои знания по теме предмета: отправить выполненные домашние задания на проверку, пройти обучающее тестирование, обсудить на форуме интересующие темы, принять участие в различных сетевых инициативах (проекты, конкурсы, игры и т.д.).

Дистанционное обучение носит более индивидуальный характер. Обучающийся сам определяет темп обучения, может возвращаться по несколько раз к отдельным урокам и т.д. Сначала учитель и родители помогают ребенку выбрать оптимальный темп работы и объем изучаемого материала, а потом сам ребенок устанавливает эти рамки. Таким образом, можно выстраивать индивидуальную траекторию обучения.

Такая система обучения заставляет школьника заниматься самостоятельно и получать навыки самообразования и самоорганизации, которые в настоящее время являются одними из основных универсальных навыков, которые пригодятся ребенку в дальнейшей жизни.

Рассмотрим, как могут использоваться дистанционные образовательные технологии при обучении младших школьников.

1. Участие школьников в дистанционных конкурсах и олимпиадах, таких как: международный игровой конкурс для школьников по языкознанию «Русский медвежонок», математический конкурс-игра «Кенгуру», экологический «ЧИП», «Эрудит-марафон учащихся», международный дистанционный конкурс «ЭМУ-Эрудит». Участие в таких дистанционных конкурсах и олимпиадах позволяет расширить кругозор школьников, углубить знания по предметам, попробовать свои силы в соревнованиях даже всероссийского уровня. По мнению А.В. Хуторского, дистанционные эвристические олимпиады стали не просто творческой добавкой к учебному процессу, а мощным стимулом для самореализации учеников и педагогов, рычагом обновления образования [6].

2. Поддержка домашней работы, построенная на использовании ДОТ, позволяет решить проблемы обеспечения качественного образования в случаях недоступности или ограниченной доступности очного обучения (болезни ребенка, удаленности от учреждений образования), желании ученика повторно разобрать пройденный на уроке материал в домашних условиях, выполнить самоконтроль знаний, расширить свой кругозор по интересующей теме.

3. Применение дистанционных курсов по углублению знаний младших школьников по изучаемым учебным темам. Например, курс «Внеклассное чтение» состоит из нескольких модулей. Разделы «В помощь читателю» содержат глоссарий «Словарь литературоведческих терминов», «Толковый словарь», различные памятки-рекомендации, необходимые для самостоятельной работы над литературным произведением, а также полезные ссылки (электронные и аудиокниги, видеофрагменты, тренажер для подготовки к проверке техники чтения).

Основная часть курсов – собственно обучающие разделы. Каждый из них содержит лекцию-презентацию (информация об авторе, его творчестве, история создания произведения и др., вопросы по содержанию лекции) и разнообразные разноуровневые упражнения (тесты, кроссворды, задачи на установление соответствия, определение лишнего понятия, задания в виде файла: иллюстрирование эпизода произведения, мини-сочинение, письменные ответы на вопросы и т.д.).

Основными принципами построения контента дистанционного курса являются содержательность, наглядность, интерактивность и целесообразность применения информационных ресурсов и интерактивных элементов.

Виртуальная образовательная среда должна содержать:

- информационные ресурсы для изучения теоретического материала: web-страницы, презентации, видеоролики, аудио треки и т. д.;
- гиперссылки, помогающие каждому ученику в любой момент воспользоваться справочным материалом, который ему необходим;
- интерактивные элементы для формирования умений: тренажеры, тренировочные тесты, упражнения и т. д.;
- контрольно-диагностические материалы для проверки усвоения изученного материала.

4. Применение дистанционных образовательных технологий в реализации проектной деятельности младших школьников. В ходе работы над проектом предполагается дистанционная организация взаимодействия обучающихся, родителей, педагога. Учащиеся могут свободно общаться друг с другом, обмениваться мнениями, информацией, получать консультацию у педагога. На каждом этапе проекта участникам предоставляются инструкции, рекомендации, материалы, ресурсы, необходимые для выполнения проекта.

5. Особо следует отметить такую социальную категорию, остро нуждающуюся в услугах дистанционного образования, как дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Обучение с применением дистанционных технологий значительно снижает весьма актуальную для детей с ограниченными возможностями здоровья проблему получения качественного образования. Здесь система дистанционного обучения играет не только чисто образовательную, но и адаптационную роль, что позволяет лицам с ОВЗ осознать себя полноценными членами общества. Именно, поэтому в Национальный проект «Образование» была включена программа поддержки образования тех детей, кто не может по состоянию здоровья посещать образовательные учреждения. Данная программа предоставляет возможность реализовать права таких детей на образование путем внедрения информационно-коммуникационных образовательных технологий. Детям предложено получать образование в дистанционной форме, через Интернет. Каждый ребенок получает на дом компьютерное рабочее место с необходимым набором периферийных устройств и комплектом учебного оборудования, ему обеспечен выход в сеть Интернет, доступ в систему дистанционного обучения. К сожалению, не все дети в силу серьезных физических ограничений могут пользоваться стандартными инструментами компьютерного ввода и управления. В этих случаях рабочее место ребенка адаптируют с помощью специальных программно-аппаратных средств, позволяющих обеспечить ему максимально комфортную работу на компьютере.

Дистанционное обучение детей-инвалидов может быть реализовано различными формами:

- очные занятия с применением дистанционных технологий (использование электронного контента для организации образовательного процесса и контрольных мероприятий);
- индивидуальные дистанционные занятия взаимодействия (в том числе, онлайн уроки), групповые дистанционные занятия (включая, проектную работу, вебинары);
- занятия с дистанционным включением ребенка-инвалида в деятельность класса (с приме-

нением технологий телевещания и интернет-вещания);

– самостоятельные занятия с тьюторским сопровождением (на основе размещенного на специализированных ресурсах электронного образовательного контента и средств связи: телефонный номер, электронную почту, номер SKYPE или другой, на основе которого может осуществляться удаленное взаимодействие).

Отличительной чертой дистанционного обучения детей с ОВЗ является замена личностного, непосредственного взаимодействия с педагогом различными средствами опосредованной учебной коммуникации, предполагающей активное взаимодействие и реализуемой с помощью разнообразных электронно-коммуникационных систем: прямое диалоговое общение в режиме форума, чата, проведение общегрупповых занятий в режиме виртуальный класс, использование «интерактивной доски», консультирование в режиме on-line.

В настоящее время использование дистанционных технологий позволяет не только обеспечить ребенка с ОВЗ качественным образованием, но и дать ему общение со сверстниками (окно в мир), столь необходимое для социализации, реабилитации и адаптации. Дистанционные методы общения (телефон, электронная почта, чат) популярны среди детей и подростков и способны удовлетворять их потребность в общении в гораздо большей мере, чем у людей старшего поколения. В любом случае, коллектив учащихся должен быть создан (виртуальный класс), процесс общения учащихся должен инициироваться, поддерживаться и направляться опытным педагогом.

Таким образом, внедрение элементов дистанционного образования в учебно-воспитательный процесс в начальной школе становится необходимостью, требованием современного подхода к организации обучения младших школьников. Применение дистанционных технологий в обучении школьников в сочетании с современными информационными технологиями даёт возможность совершенствоваться учителю и создавать условия для развития своих учеников. Выполнять основную задачу современного образования – научить ребенка учиться, помочь ему быть успешным.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреев А.А., Солдаткин В.И. Дистанционное обучение: сущность, технология, организация. – М.: МЭСИ, 1999. – 196 с.
2. Быков Д.А. Дети с ограниченными возможностями и общество // Дополнительное образование. – 2006. – № 1.
3. Соколова Н.Ф. К вопросу формирования информационной компетентности у учителей общеобразовательных школ через создание собственных дистанционных курсов и сопровождение обучения учащихся на их основе: III международная научно-практическая конференция «Тьюторские практики: от философии до технологии». – Волгоград, 2013.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДИСТАНЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

4. Соколова Н.Ф. К вопросу проектирования системы обучения с использованием дистанционных образовательных технологий : Международная научно-практическая конференция «Актуальные проблемы развития вертикальной интеграции системы образования, науки и бизнеса: экономические, правовые и социальные аспекты». – Воронеж, 2014.
5. Методические рекомендации по техническому оснащению рабочих мест для обеспечения дистанционного образования детей-инвалидов. Рекомендации по подготовке, повышению квалификации, оплате труда учителей, работающих по программам дистанционного образования детей-инвалидов. – М.: Московский институт открытого образования, 2009.
6. Сайт центра дистанционного обучения Эйдос [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.eidos.ru (дата обращения: 22.06.2015).
7. Первин Ю.А. Дистанционное обучение младших школьников – Реально? Перспективно?/ [Электронный ресурс]. – Режим доступа:http://ito.edu.ru/sp/SP/SP-0-2007_01_23.html (дата обращения: 22.06.2015).
8. Сырцова Е.Л. Направления использования дистанционных образовательных технологий в начальной школе/ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.rusnauka.com> (дата обращения: 22.06.2015).

Summary

THE USE OF DISTANCE EDUCATION TECHNOLOGIES FOR TRAINING ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS

L.V. Yepishina

State University of Humanities and Technology

Abstract: The article observes some issues of the use of distance education technologies for training elementary school students. It is emphasized that application of these technologies in educational process of elementary school allows making the process of training more effective.

Key words: distance education technologies; elementary school; younger school students; children with disabilities.

ФГОС ОСНОВНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ И УРОК АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Е.Г. Котова, О.А. Сорокина

Государственный гуманитарно-технологический университет

Муниципальное общеобразовательное учреждение лицей

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению вопроса о конструировании современного урока английского языка в общеобразовательной школе в условиях введения ФГОС основного общего образования.

Ключевые слова: федеральный государственный образовательный стандарт; системно-деятельностный подход; рефлексия; технологическая карта урока; сотрудничество; обучение; среднее образование.

*«Знание только тогда знание,
когда оно приобретено усилиями
своей мысли, а не памятью»*

Л.Н. Толстой [7]

Урок, как любое сложное явление, должен быть осмыслен учителем. Он должен быть проведен на высоком эмоциональном и технологическом уровне. Обучение является задачей информации ученику. В условиях введения ФГОС учащиеся должны перестать пассивно воспринимать готовые факты, законы, понятия, суждения, они все чаще будут ставиться в ситуации самостоятельного решения проблемных задач. Предполагается значительное расширение самостоятельной поисковой деятельности учащихся, также происходит поиск обучаемыми связей между понятиями и явлениями, представляющимися на первый взгляд разрозненными и несвязанными между собой. В отличие от традиционных методик, где учитель привык давать и требовать определённые знания, при использовании интерактивных форм обучения ученик сам становится главной действующей фигурой и сам открывает путь к усвоению знаний. Учитель выступает в этой ситуации активным помощником, и его главная функция – организация и стимулирование учебного процесса. Переход от знаниевой к деятельностной парадигме в обучении нашел свое выражение в стратегии разработки стандарта общего образования.

А. Асмолов, действительный член РАО, доктор психологических наук, профессор МГУ считает, что задача системы образования сегодня состоит не в передаче объема знаний, а в том, чтобы научить ребят учиться. Этой задаче адекватен деятельностный метод обучения, обеспе-

чивающий системное включение детей в учебно-познавательную деятельность. А деятельность, в том числе социально ведущая деятельность, это всегда целеустремленная система, система, нацеленная на результат [1]. Поэтому в основе Стандарта нового поколения лежит системно-деятельностный подход, основной результат применения которого состоит в развитии личности ребенка на основе универсальных учебных действий. Учитель из транслятора знаний становится сотрудником и помощником ребенка, организатором окружающей среды. Учителю важно включить ученика в образовательный процесс, помочь его самоопределению, научить релаксировать [2]. Перечисленные задачи решаются с помощью действия. Принцип деятельности заключается в том, что формирование личности ученика и продвижение его в развитии осуществляется не тогда, когда он воспринимает знания в готовом виде, а в процессе его собственной деятельности, направленной на «открытие нового знания». Китайская мудрость гласит: «Я слышу – я забываю, я вижу – я запоминаю, я делаю – я усваиваю».

От учителя принцип деятельностного подхода требует, прежде всего, понимания того, что обучение – это совместная деятельность (учителя и ученика), основанная на началах сотрудничества и взаимопонимания. Система «учитель-ученик» достигает своих эффективных показателей только тогда, когда наступает согласованность действий, совпадение целенаправленных действий учителя и ученика, что обеспечивается системой

стимулирования познавательной активности в проектной и исследовательской деятельности. Учителя, работающие по новым стандартам, часто задаются вопросом, как построить урок, чтобы добиться хороших результатов.

Рекомендации, приведенные ниже, могут помочь учителю в подготовке такого урока.

1. С чего надо начать подготовку к уроку?

– четко определить и сформулировать для себя его тему;

– определить место темы в учебном курсе;

– определить ведущие понятия, на которые опирается данный урок, иначе говоря, посмотреть на урок ретроспективно;

– обозначить для себя ту часть учебного материала, которая будет использована в дальнейшем, иначе говоря, посмотреть на урок через призму перспективы своей деятельности.

2. Зачем урок вообще нужен?

Учителю необходимо определить и четко сформулировать для себя и отдельно для учащихся целевую установку урока. В связи с этим надо обозначить обучающие, развивающие и воспитывающие функции урока.

3. Как спланировать учебный материал?

– Подобрать литературу по теме. При этом, если речь идет о новом теоретическом материале, следует постараться, чтобы в список вошли вузовский учебник, энциклопедическое издание, монография (первоисточник), научно-популярное издание. Надо отобрать из доступного материала только тот, который служит решению поставленных задач наиболее простым способом [6].

– Подобрать учебные задания, целью которых является:

а) узнавание нового материала;

б) воспроизведение;

в) применение знаний в новой ситуации;

г) творческий подход к знаниям.

– Упорядочить учебные задания в соответствии с принципом «от простого к сложному». Составить три набора заданий:

1) задания, подводящие ученика к воспроизведению материала;

2) задания, способствующие осмыслению материала учеником;

3) задания, способствующие закреплению материала учеником.

4. Продумать «изюминку» урока.

Каждый урок должен содержать что-то, что вызовет удивление, изумление, восторг учеников, одним словом, то, что они будут помнить. Это может быть интересный факт, неожиданное открытие, нестандартный подход к уже известному.

5. Сгруппировать отобранный учебный материал.

Для этого необходимо продумать, в какой последовательности будет организована работа с отобранным материалом, как будет осуществляться смена видов деятельности учащихся. Главное при группировке материала – умение найти такую форму организации урока, которая вызовет повышенную активность учащихся, а не пассивное восприятие нового.

6. Спланировать контроль деятельности учащихся на уроке.

Для того, чтобы эффективно осуществлять контроль учебной деятельности учащихся, необходимо знать:

– что контролировать;

– как контролировать;

– как использовать результаты контроля.

Чем чаще контролируется работа учащихся, тем легче увидеть и исправить типичные ошибки и затруднения в освоении учебного материала.

7. Подготовить оборудование для ведения урока

Составить список необходимых учебно-наглядных пособий, приборов и т. д. Продумать вид классной доски, чтобы весь новый материал остался на доске в виде опорного конспекта.

8. Продумать домашнее задание: его содержательную часть, а также рекомендации для его выполнения.

9. Составить конспект урока.

Помимо конспекта учитель также составляет технологическую карту урока (ТК). Технологическая карта урока – это новый вид методической продукции, обеспечивающей эффективное и качественное преподавание учебных курсов в школе и возможность достижения планируемых результатов освоения основных образовательных программ в соответствии с ФГОС. Сущность проектной педагогической деятельности с применением технологической карты заключается в использовании инновационной технологии работы с информацией, описании заданий для ученика по освоению темы, оформлении предполагаемых образовательных результатов. Технологическую карту отличают: интерактивность, структурированность, алгоритмичность, технологичность и обобщенность информации. Технологическая карта урока – эффективная современная форма планирования урока. В отличие от традиционного плана, где расписано содержание урока, технологическая карта урока имеет более детализированный вид и отображает взаимодействие учителя и учащихся. Такая

форма планирования позволяет организовать учебный процесс по ФГОС, тщательно продумать каждый этап деятельности, подробно отразить последовательность всех методов, действий и операций, проанализировать работу учителя и учащихся на каждом этапе и в результате обеспечить качественное преподавание, добиться освоения основных программ по ФГОС и достичь планируемых результатов. Технологическая карта урока позволяет учителю:

- увидеть учебный материал целостно и системно, спроектировать учебный процесс по освоению темы с учетом цели курса;

- полностью отразить последовательность всех осуществляемых действий и операций при более тщательном планировании всех этапов урока, приводящих к намеченному результату;

- согласовывать действия учителя и ученика;

- организовать самостоятельную деятельность школьников в процессе обучения;

- реализовать планируемые результаты ФГОС;

- сформировать у учащихся УУД в процессе изучения темы, раздела, всего учебного курса;

- спроектировать свою деятельность на триестр, полугодие, год;

- спроектировать последовательность работы по освоению темы от цели до конечного результата;

- выполнить диагностику достижений планируемых результатов учащимися на каждом этапе освоения темы;

- соотнести результат с целью обучения.

Перечислим отличительные особенности урока по ФГОС.

- Формулировка темы урока учащимися.

- Цели и задачи формулируют сами учащиеся, определяя область знания и незнания.

- Практическая деятельность – учащиеся осуществляют учебные действия по намеченному плану (применяется групповой, индивидуальный методы).

- Учащиеся осуществляют контроль полученных знаний (применяются формы самоконтроля, взаимоконтроля).

- Учащиеся формулируют затруднения и осуществляют коррекцию самостоятельно.

- Учащиеся дают оценку деятельности по её результатам (самооценивание, оценивание результатов деятельности товарищей).

- Проведение рефлексии.

- Учащиеся могут выбирать домашнее задание из предложенных учителем с учётом индивидуальных возможностей.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что ученик из присутствующего и пассивно исполняющего указания учителя на уроке традиционного типа становится деятелем. «Нужно, чтобы дети, по возможности, учились самостоятельно, а учитель руководил этим самостоятельным процессом и давал для него материал». Эти слова выдающегося русского педагога 19 века К.Д. Ушинского как нельзя лучше отражают суть урока современного типа, в основе которого заложен принцип системно-деятельностного подхода.

Изучая формулировки Стандарта II поколения, учитель осознаёт важность и необходимость умения планировать и строить урок, так чтобы осознанно осуществлять формирование результатов обучения, достижения трех групп планируемых образовательных результатов: личностных, метапредметных и предметных, сформулированных не в виде ЗУН, а в виде формируемых способов деятельности. Анализ большого количества технологических карт урока, разработанных учителями-предметниками, показал, что унифицированной формы подобной карты в настоящее время не существует. На основе множества технологических карт урока учитель сам подбирает для своей работы данную структуру, удачно реализующую цели формирования у обучающихся универсальных учебных действий. Количество этапов конструирования урока меняется в зависимости от типа урока по ФГОС.

В соответствии с ФГОС ООО различают следующие типы уроков:

- 1) уроки «открытия» нового знания;
- 2) уроки отработки умений и рефлексии;
- 3) уроки общеметодологической направленности;
- 4) уроки развивающего контроля.

Для того, чтобы построить урок в соответствии с требованиями ФГОС, нужно проектировать задания в соответствии с требованиями ФГОС к метапредметным результатам. Н.Л. Галеева, профессор кафедры управления образовательными системами, кандидат наук в своей книге «Развитие профессиональной компетентности педагогов, реализующих требования ФГОС» [5] предлагает следующую формулировку заданий в соответствии с развиваемыми УУД:

Познавательные УУД

1. Найти соответствие: дан список слов, терминов. Какое из них лишнее и почему.
2. Дан список слов, терминов. Подчеркнуть те понятия, которые ...

3. Дан короткий текст. Подчеркнуть те понятия, которые ...
4. Перечислены характеристики предмета или объекта. О чем идет речь?
5. Даны рисунки объектов. В каком процессе они участвуют?
6. Перечислены: дата, имя, место и т.д. О каком событии идет речь?
7. Заполнить таблицу данными из текста.
8. Классифицировать список понятий, группу рисунков, символов, указать критерии их классификации.
9. Представить текстовую информацию в виде таблицы, графика, схемы.

Коммуникативные УУД

1. Найти в тексте смысловые ошибки, прокомментировать их.
2. Прочитать текст, дать название или выбрать из предложенных вариантов.
3. Ответить на вопросы по тексту.
4. Вставить пропущенные группы слов.
5. Составить подписи к кроссвордам.
6. Сформулировать определения для новых понятий.
7. Загадать понятия прилагательными, глаголами.
8. Составить вопросы по изученной теме.
9. Дописать предложения, чтобы они соответствовали...

Регулятивные УУД

1. Составить план устного ответа на вопрос.
2. Найти в чем заключается ошибка в каждом утверждении, или найти ошибку в утверждении и записать правильный вариант.
3. Выделить главные действия и записать их в логической последовательности.
4. Обосновать верность утверждения.
5. Расположить предложения в логической последовательности, чтобы получился рассказ.
6. Построить систему понятий или интеллект-карту.
7. Написать связный рассказ при наличии первого и последнего предложения.

Отметим, что кроме системно-деятельностного подхода, нововведением является и понятие формирования «универсальных учебных действий». Наиболее часто встречающееся затруднение учителя – этап постановки цели на уроке (регулятивные УУД). ФГОС требует, чтобы ученики ставили цели самостоятельно, причем цели у разных учеников могут отличаться. Цель – это то, к чему стремятся, что надо осуществить. Цель –

это представление о желаемом результате нашей деятельности или деятельности других людей, а формулировка цели – это описание представления о данном результате. Цели должны отвечать следующим критериям:

- реальность, достижимость, конкретность, т.е. иметь возможность осуществления их контроля;
- продуктивная формулировка, т.е. «от ученика», с прогнозированием образовательного результата;
- соотнесённость с типом и содержанием урока;
- ориентация на личность ученика [3].

Для того чтобы цели преподавателя стали целями учащихся, необходимо использовать приемы целеполагания [8], которые должны строиться на диалоге, поэтому очень важно грамотно формулировать вопросы, учить детей не только отвечать на них, но и придумывать свои. Рефлексия, которая тесно связана с целеполаганием, поможет учащимся переопределить цели дальнейшей работы и скорректировать свой образовательный путь. Постановка учеником целей своего образования предполагает их выполнение и последующую рефлексию – осознание способов достижения поставленных целей. Рефлексия в этом случае – не только итог, но и стартовое звено для новой образовательной деятельности и постановки целей. **Рефлексия может осуществляться на любом его этапе урока и может проводиться по итогам не только урока, но и других временных отрезков: изучения темы, учебной четверти, года и т.п.** При выборе того или иного вида рефлексии нужно учитывать цель урока, содержание и трудности учебного материала, способы и методы обучения, возрастные и психологические особенности обучающихся.

Всё, что делается учителем на уроке по организации целеполагательной и рефлексивной деятельности – не самоцель, а подготовка к развитию очень важных качеств современной личности: самостоятельности, предприимчивости и конкурентоспособности. Однако, процесс целеполагания и рефлексии должен быть многогранным, так как оценка должна проводиться не только личностью самой себя, но и окружающими людьми. Таким образом, все этапы современного урока – это совместная деятельность учащихся и учителя, позволяющая совершенствовать учебный процесс, ориентируясь на личность каждого ученика. Новые социальные запросы, отраженные в ФГОС, определяют цели образования как общекультурное, личностное и познавательное развитие учащихся, обеспечивающие такую ключевую компетенцию образования, как «научить учиться».

ЛИТЕРАТУРА

1. Асмолов А.Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров. – М.: Институт практической психологии; Воронеж, 1996. – 768 с.
2. Асмолов А.Г. По ту сторону сознания: методологические проблемы неклассической психологии. – М.: Смысл, 2002. – 480 с.
3. Аствацатуров Г.О. Технология целеполагания урока. – Волгоград: Учитель, 2010. – 118 с.
4. Ахвачева И.А. Игровые формы учебной деятельности как средство ее активизации на занятиях по иностранному языку / И.А. Ахвачева, Л.Г. Пачина // Пробл. изучения иностр. яз. в заочной и вечерней высш. шк. – 1989. - № 5. – С. 45-47.
5. Галеева Н.Л. Развитие профессиональной компетентности педагогов, реализующих требования ФГОС. – М.: Педагогический университет «Первое сентября», 2013. – 80 с.
6. Данилина А.Е. Возможности активизации учебного процесса на уроках английского языка / Иностраный язык в школе. – 1990. – №5. – С. 25-31.
7. Толстой Л.Н. Круг чтения. – Т. 42. Т. 2. – М.: Художественная литература, 1957. – 715 с.
8. Формирование навыка целеполагания. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.gimnazy161.ru>. – Дата обращения: 24.02.2015.

Summary

FEDERAL STATE EDUCATIONAL STANDARD AND THE ENGLISH LESSON AT A SECONDARY SCHOOL

E.G. Kotova, O.A. Sorokina

State University of Humanities and Technology

Municipal Lyceum

Abstract. The article deals with the problem of the creation of the English lesson at a secondary school according to the Federal State Educational Standard.

Key words: federal state educational standard; activity approach; reflection; routing lesson; cooperation; teaching; secondary education.

ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ С ЦЕЛЬЮ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ И ДОСТУПНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

И.Е. Красилова

Государственный гуманитарно-технологический университет

Аннотация. За рубежом получило широкое распространение использование дистанционного обучения для подготовки и профессионального развития педагогов. По мере развития компьютерных технологий корректируются старые модели дистанционного обучения, появляются новые. Основная цель применения дистанционного обучения: повышение качества и доступности педагогического образования для всех категорий граждан, включая лиц с ограниченными возможностями здоровья. В статье дан обзор нескольких «поколений» моделей дистанционного обучения и соответствующих им технологий, сделаны выводы о имеющихся глобальных тенденциях в развитии дистанционного обучения применительно к педагогическому образованию.

Ключевые слова: педагогическое образование; профессиональное развитие; дистанционное обучение; средства обучения; технологии.

Термин *distanteducation* (дистанционное обучение) впервые был использован в каталоге заочных корреспондентских курсов университета штата Висконсин (США) в 1892 году. Поэтому 1892 год можно считать годом рождения дистанционного обучения.

В настоящее время в западных странах дистанционное обучение широко применяется для организации базовой подготовки учителей (как привило, в сочетании с традиционными формами аудиторных занятий) с целью повышения качества образования и его доступности для различных групп населения, включая лиц с ограниченными возможностями здоровья. Применительно к работающим учителям дистанционное обучение используется для повышения квалификации с целью приведения ее уровня у имеющих педагогических кадров в соответствие с новыми требованиями, а также (и преимущественно) для обеспечения непрерывного профессионального развития педагогов [1, с. 9].

Зарубежные исследователи говорят о «поколениях» моделей дистанционного обучения, в зависимости от доминирующего способа получения обучающимися учебных материалов. Выделяют (хотя и очень условно) поколение корреспондентского обучения с доставкой по почте текстовых материалов; поколение аудиозаписей на различных носителях или радиовещания; телевизионное поколение; мультимедийное поколение с использованием компьютерной техники; интернет-поколение с системами размещения и доставки

учебных материалов во «всемирной паутине»; мобильное поколение. В настоящее время в соответствии с нуждами конкретных потребителей образовательных услуг подбирается комбинация различных носителей, способов доставки учебных материалов, форм организации учебного процесса.

Корреспондентское обучение.

Дистанционное обучение с использованием печатных учебных материалов – наиболее старая и экономичная форма. В настоящее время текстовые материалы преимущественно передаются по электронной почте, на электронных носителях (CD-ROM, флеш-картах). Программы, позволяющие озвучивать тексты, и программы перевода устной речи в печатный текст могут позволить слабовидящим учителям пользоваться компьютерными версиями текстовых материалов. Многие печатные издания (газеты, журналы, книги) имеют приложения на CD-ROM, которые можно загрузить на свой компьютер. Новые технологии расширяют возможности печатных текстов. Например, наличие QR кода на печатных документах позволяют учителям с помощью смартфона получать доступ к мультимедийным ресурсам в Интернете.

Дистанционное аудиообучение.

Дистанционное аудиообучение учителей включает радиотрансляции, интерактивное радиообучение (Interactive Radio Instruction – IRI), обучение с помощью телефонной связи, подкасты [1,

с. 18]. Двухсторонние радиотрансляции довольно активно использовались еще в середине прошлого века для связи с обучающимися в отдаленных районах Австралии (Australia's Schoolsofthe Air – SOA). Интерактивное аудиообучение (Interactive Audio Instruction (IAI) использует записи радиопередачи на CD-ROM или иных носителях во время занятий. Такие записи становятся частью УМК и используются в сочетании с печатными материалами (руководством для преподавателей, раздаточным материалом для обучающихся и т.д.). В настоящее время эта форма обучения используется только в развивающихся странах [2].

Интернет произвел революцию в аудиообучении. Так американский сервис DAR.fm (<http://dar.fm/>) позволяет послушать и записать любую передачу AM/FM радио в США. Во всемирной паутине Broadcastr (<http://beta.broadcastr.com/>) позволяет переслать запись нужной передачи из рабочей станции в хост-компьютер и использовать ее в нужное время.

Телефон является самым привычным и распространенным средством связи, в том числе и для учителей. Аудиоконференции с использованием телефонов (организуемые, например, с помощью внешних конференц-провайдеров) весьма распространены в США (пример – аудиоконференции являются частью Home and Hospital program в Балтиморе, США, где преподаватели таким образом работают с обучающимися, которые из-за болезни не могут посещать занятия). В Австралии университет Нового Южного Уэльса использует аудиоконференции в 20 учебных центрах по всей стране с 1991 года.

Интернет расширил возможности аудиоконференции. Через бесплатные телефонные приложения в сети (такие как Skype – <http://www.skype.com>, ConferenceUp – <http://conferenceup.com/>) можно общаться в сети. GoogleVoice (<https://www.google.com/voice>), GroupMe (<http://groupme.com/>) и Rondee (<http://www.rondee.com/>) позволяют в качестве дополнительной возможности обмениваться во время аудиоконференции текстовыми сообщениями.

Подкастинг получил в последнее время широкое распространение. Аудиоматериалы можно прослушать непосредственно на сайте хранения подкастов в Интернете, выполнить задания и проверить их правильность, записать нужную передачу и прослушать на смартфоне, планшете или другом устройстве, подписаться на автоматическую рассылку подкастов по определенной тематике (курсу).

Дистанционное обучение с помощью телевидения. Широкое использование телевидения в профессиональном развитии педагогов подтверждает мысль, что «лучше один раз увидеть, чем сто раз услышать». О применении телевидения идет речь, когда используются телетрансляции, видеofilмы, а также видеоконференции.

Телевидение уже много лет широко используется в дистанционном образовании для подготовки учителей на базовом уровне, повышения квалификации, а также для непрерывного профессионального развития. Самая большая программа телевизионного дистанционного обучения в мире осуществляется Шанхайским телевизионным университетом (Shanghai Television University – <http://www.shtvu.org.cn/index/index.htm>). В 1987 году в Китае был создан телевизионный педагогический колледж (China Television Teachers' College) для массового повышения квалификации школьных учителей (2/3 национальных педагогических кадров) без отрыва от работы в школах. Широко применяется телевидение для подготовки и повышения квалификации учителей в Канаде и США.

Благодаря Интернету телевидение переживает новый этап в своем развитии. В 2010 году были созданы AppleTV и GoogleTV. С помощью GoogleTV можно загружать видеofilмы, программы кабельного телевидения, хранить их и просматривать по мере необходимости. В Интернете имеется несколько хорошо известных хранилищ видеоматериалов образовательного характера: TeacherTube – <http://www.teachertube.com>, SchoolTube – <http://www.schooltube.com>, Edutopia – <http://www.edutopia.org>, AnnenbergLearner – <http://learner.org>.

Исследования показывают, что большое количество преподавателей и учителей полагают, что видео повышает качество курсов, способствует лучшему пониманию содержания, повышает мотивацию к обучению [5, с. 39].

Существует программное обеспечение для работы с видеоматериалами. Так VideoTraces позволяет аннотировать видеозаписи, что очень удобно для кейс-стади, когда группа учителей анализирует запись урока коллеги. Образовательные учреждения могут создавать свои собственные библиотеки кейс-стади, которые являются очень эффективным средством профессионального развития педагогов.

Преподаватели университетов (например, New York University – <http://www.nyu.edu>, Carnegie Mellon University – <http://cmu.edu> и др.) все чаще размещают в сети видеозаписи своих лекций,

чтобы студенты приходили на аудиторные лекции уже подготовленными, и преподаватели могли использовать это время для непосредственного взаимодействия с обучающимися («flippedteaching», «перевернутый класс»).

Занятие можно записать с помощью камеры или мобильного телефона и передать через Интернет в режиме реального времени (например, через сервис UStream – <http://www.ustream.tv>). Видеозаписи собственных уроков способствуют рефлексии учителей с целью дальнейшего профессионального развития.

В США видеоконференции применяют для организации практики студентов университета (будущих учителей). Пример – программа кибернаставничества, реализуемая Washington State University совместно со средними школами. Будущие учителя обучают учащихся школы через Интернет в режиме реального времени. Использование Bluetooth-наушника («virtualbugin-theear» – VBIE-technology) позволяет наставнику (педагогу, руководителю практики) давать рекомендации учителю-практиканту непосредственно во время урока.

Мультимедийные средства дистанционного обучения.

Мультимедийные средства обучения объединяют текстовые материалы, аудиоматериалы, видеоматериалы, фотографии, анимацию, графику. Есть немало примеров учебных материалов на CD-ROM, DVD, предназначенных специально для дистанционного обучения учителей. Британский Открытый университет (OpenUniversity) использует такого рода материалы для организации самостоятельной работы студентов в своих региональных центрах. Активно используются CD-ROM и DVD в университетах США для организации курсовой подготовки будущих учителей (например, Teachers College at Arizona State University – <http://education.asu.edu/>).

Интеллектуальные обучающие системы (Intelligent Tutoring Systems, ITS) – любые обучающие информационные системы, обеспечивающие обучающихся обратной связью по результатам их обучения без помощи инструктора. Как правило, в таких системах реализуются системы искусственного интеллекта, а точнее, экспертные системы. Исследования показали эффективность применения интеллектуальных систем обучения (пример – Cognitive Tutors, совместная разработка Питсбургского университета и университета Карнеги Меллон, США). Основной недостаток ITS – высокая стоимость.

Цифровые обучающие игры представляют собой искусственные миры, в которых обучающиеся учатся думать и действовать как специалисты в определенной области. В профессиональной подготовке учителей могут использоваться игры на CD-ROM, DVD или размещенные в Интернете (Skoolaborate – <http://www.skoolaborate.com/>, EcoMUVE – <http://www.ecomuve.org/>, UrgentEvoke – <http://www.urgentevoke.com>). Целая серия обучающих компьютерных игр была создана в США по заказу Департамента образования США и Библиотеки конгресса. Хотя большинство игр предназначены для учащихся, они также способствуют профессиональному развитию учителей [3], развивая профессионально-значимые качества, способствуя расширению знаний по содержанию учебной дисциплины.

Сетевые модели дистанционного обучения получили в настоящее время широкое распространение. Часто используются такие термины как «виртуальное обучение» (virtualllearning) и электронное обучение (e-learning). Сетевые модели широко используются в профессиональной подготовке учителей в таких странах как США, Канада, Австралия, в большинстве стран Западной Европы.

Благодаря разностороннему характеру «всемирной паутины», возможности профессионального развития с помощью сетевого обучения практически безграничны. Учителя в любой точке мира, при наличии доступа к Интернету, могут использовать для профессионального развития возможности, создаваемые совместными усилиями университетов, различных организаций, отдельных специалистов. В качестве примеров можно привести следующие: Assistive Technology Training Online Project университета Буффало (США) – <http://atto.buffalo.edu/>, технологии, разрабатываемые Scotland's Regional Support Center Northeast (Великобритания) – <http://www.rsc-ne-scotland.ac.uk/eduapps/>, учебные курсы Adaptive Technology Resource Center университета Торонто (Канада) – http://atrc.utoronto.ca/index.php?option=com_content&task=view&id=23&Itemid=48, материалы от United Kingdom's Joint Information Systems Committee (Великобритания) – <http://www.jisc.ac.uk/>, и т.д.

Существуют университеты, специализирующиеся на сетевом образовании и предлагающие как базовые курсы для будущих педагогов, так и курсы повышения квалификации. Примеры таких университетов: Western Governors' University (штат Юта, США) – <https://www.wgu.edu/>, University of Phoenix (штат Аризона, США) – <http://www.phoenix>.

edu/, и самый старый и известный – Britain's Open University (Великобритания) – <http://www.open.ac.uk/>.

В последние годы растет популярность массовых открытых онлайн курсов (massive open online courses), которые можно отнести к числу наиболее перспективных тенденций в развитии образования на ближайшее десятилетие, в основе которых лежит сетевое взаимодействие. По своей форме массовый открытый онлайн курс (МООК) – это электронный курс (учебно-методический комплекс), включающий в себя видеолекции с субтитрами, текстовые конспекты лекций, домашние задания, в том числе выполняемые совместно группой обучающихся, тесты и итоговые экзамены. Важной составляющей МООК являются открытые образовательные ресурсы (ООР). Разработчиками таких курсов являются преподаватели ведущих университетов мира. Существуют крупные платформы для размещения МООК, такие как: Coursera (<http://www.coursera.org/>), Udacity, (<https://www.udacity.com/>) и др. В целях самообразования МООК можно пользоваться бесплатно. Для получения сертификата, подтверждающего успешное прохождение курса, требуется, как правило, оплата.

При 30–79% размещения материалов курса в сети имеет место смешанное (blended) обучение. Можно выделить шесть моделей смешанного обучения [4]:

1. Модель, которая используется при очной форме обучения для обеспечения дополнительным материалом из Интернета. Часто используется в компьютеризованных классах.
2. Ротационная модель, при которой в равной степени используется как очная, так и дистанционная формы обучения в соответствии с графиком, одним и тем же преподавателем.
3. Гибкая модель, когда большая часть информации поступает через Интернет, а в аудитории преподаватель оказывает содействие по мере необходимости, в форме групповых и индивидуальных консультаций.
4. Модель онлайн-лаборатории предполагает обеспечение всеми материалами по учебному курсу из компьютерной аудитории / лаборатории учебного заведения (со специальными сотрудниками для оказания постоянной поддержки учащимся).
5. Модель смешанного обучения по индивидуальному заказу. Учащиеся по собствен-

ному выбору проходят онлайн-курс обучения. Дистанционное обучение сочетается с учебными занятиями / консультациями в учебном заведении.

6. Модель онлайн-платформы предусматривает полное размещение учебного курса в сети. Учащиеся проходят его дистанционно, но еженедельно они обязаны встречаться с преподавателем, осуществляющим постоянный контроль.

Пример использования смешанного обучения для повышения квалификации учителей – Enhancing Missouri's Instructional Networked Teaching Strategies (eMINTS), <http://www.emints.org>. Это разработанная в США программа профессионального развития, цель которой – помочь учителям интегрировать новые технологии в свою педагогическую практику. В настоящее время по этой программе проходят обучение учителя в США и Австралии. Исследования показывают, что смешанное обучение учителей дает более высокие результаты, по сравнению с вариантами использования одной формы обучения (или очной, или дистанционной) [1, с. 72].

Программы наставничества, в которых в качестве наставников выступают опытные школьные учителя, могут быть как для студентов образовательных учреждений (будущих учителей), так и для начинающих учителей, уже приступивших к работе в школе. Примеры программ наставничества с использованием дистанционной формы обучения: для будущих учителей – WINGS program (Техаский университет, США), <https://uteach.utexas.edu/go/wings/Mentor-Development/>; для начинающих учителей – программа Teachers Learning in Networked Communities (США), <http://nctaf.org/tlinc>, а также программа, разработанная National Commission on Teaching and America's Future (NCTAF), <http://www.nctaf.org>, совместно с Microsoft.

Онлайн- или интернет-сообщества учителей вносят существенный вклад в профессиональное развитие учителей. Они могут создаваться как в рамках формального учебного курса, так и независимо от них, как самостоятельные неформальные организации, имеющие свое пространство в Интернете. Например, Professeurs Documentalistes (Франция), <http://cdi.ac-dijon.fr/>. Для создания своего сайта профессиональные интернет-сообщества учителей могут использовать платформы (Ning, Wikiservices, WikiFoundry и др.), большая часть которых бесплатны. Такие сообщества, как правило, практико-ориентированы. Их члены обмениваются идеями, разрабатывают

Таблица 1. Развитие дистанционного обучения (ДО)

Характеристики	Традиционные модели ДО	Инновационные модели ДО
Технология	<ul style="list-style-type: none"> • Трансляция/распространение • Тренировка и практика • Доставка информации • Компьютеры как предмет изучения • Статическая презентация 	<ul style="list-style-type: none"> • Интерактивная / позволяющая создавать сообщества • Исследовательская работа • Обмен информацией • Компьютеры интегрированы в учебный процесс • Динамическая презентация
Обучение	<ul style="list-style-type: none"> • На основе лекций / текстов • Ориентировано на преподавателя или технологии • Реализуются в определенное время или в определенном месте • Основано на бихевиоризме 	<ul style="list-style-type: none"> • Мультимодальное/ мультимедийное • Ориентировано на обучающегося • Открытое, гибкое, обучение “в любое время, в любом месте” • Основано на конструктивизме
Роль обучающего (преподавателя)	<ul style="list-style-type: none"> • Источник знаний • Оценивает результаты работы обучающихся • Не оказывает постоянной поддержки обучающимся 	<ul style="list-style-type: none"> • Со-обучающийся • Оценивает результаты обучения и оказывает поддержку обучающимся (является фасилитатором)
Роль обучающегося	<ul style="list-style-type: none"> • В центре внимания обучающийся как индивид • В большинстве случаев обучающиеся изолированы, изредка получают возможность взаимодействия лицом к лицу с преподавателем и другими обучающимися 	<ul style="list-style-type: none"> • Обучающийся как член сообщества обучения и практики • Поддерживается коллегиальность и осуществляется обучение путем обмена знаниями • Постоянное общение и сотрудничество обучающихся • Взаимодействие как в сети, так и очно, лицом к лицу
Учение	<ul style="list-style-type: none"> • Стимулируется один орган чувств • Пассивное 	<ul style="list-style-type: none"> • Мультисенсорное/ многоканальное • Активное
Знания	<ul style="list-style-type: none"> • Теоретические, абстрактные • Основанные на фактах • Идентификация, понимание знаний 	<ul style="list-style-type: none"> • Практические, аутентичные • Основанные на проблеме • Применение знаний, анализ, синтез, креативность, оценка и критическое мышление
Оценка	<ul style="list-style-type: none"> • Академическая, искусственная • Простое суммирование показателей • Все нацелено на экзамен • Оценивается знание содержания (фактов, понятий) • Оценивает преподаватель 	<ul style="list-style-type: none"> • Основана на практике, действии, сфокусирована на применении знаний, умений и навыков • Сочетает диагностическую, формирующую и суммирующую функции • Оцениваются не только знания, умения и навыки, но и поведение, отношение • Сочетание оценки, сделанной преподавателем, другими обучающимися, и самооценки

планы уроков, совместные (в том числе и международные) проекты, консультируют друг друга и т.д.

Широкое распространение в последнее время получили вебинары. Они организуются в Интернете с помощью специальных систем, таких как Elluminate, AdobeConnect, WebEx, а так-

же платформ, таких как BigBlueButton, <http://www.bigbluebutton.org/>. Вебинары могут быть частью дистанционной программы профессионального развития педагогов (например, программа ETLO международной неправительственной организации Education Development Center, <http://www.edc.org/>), или быть отдельными мероприятиями, по-

священными актуальным вопросам (как, например, вебинары, проводимые международной организацией International Society for Technology in Education (ISTE), <http://www.iste.org>, американской организацией Center for Implementing Technology in Education (CITEd), <http://www.cited.org/>). Вебинары также могут быть одним из постоянных видов деятельности образовательного портала (например, Gateways2Learning в канадской провинции Альберта, <http://www.gateways2learning.ca/>).

Комплексным ресурсом для педагогического сообщества являются образовательные порталы. Они могут быть региональными (Texas's Best Practices Clearinghouse (США) – <http://www.teabpc.org/>), национальными (EDNA (Австралия) – <http://www.edna.edu.au/edna.go>), международными (SchoolNet, объединяющий ресурсы для стран Евросоюза – <http://www.eun.org/web/>).

Иммерсивные среды позволяют создавать виртуальные миры, «населять» их своими виртуальными двойниками, превращая обучение в захватывающий процесс. Одна из самых известных платформ для создания виртуальных миров, SecondLife (<http://secondlife.com>) уже давно используется в образовательных целях, в том числе для проведения занятий, создания дискуссионных групп из будущих и действующих учителей.

Мобильные образовательные технологии. Наряду с термином m-learning (mobile learning, мобильное обучение) используется термин u-learning (ubiquitous learning, повсеместное или всепроникающее обучение). Речь идет об использовании для профессионального развития таких мобильных устройств, как сотовые телефоны, смартфоны, портативные медиаплееры, электронные книги, планшеты, карманные персональные компьютеры.

Мобильные устройства получили самое широкое распространение как средства, используемые для профессионального развития учителей. Они

дают возможность обучаться «в любое время, в любом месте» [1, с. 112]. Национальный открытый университет имени Индиры Ганди в Индии, например, обеспечивает двум с половиной миллионам студентов доступ к своим курсам через мобильные телефоны.

Планшеты произвели настоящую революцию в дистанционном обучении. Во многих странах планшеты прочно заняли свое место в учебном процессе. Так в Аделаиде (Австралия) планшеты с уже загруженным мультимедийным учебным контентом раздают первокурсникам в начале обучения.

Дистанционное обучение претерпевает изменения в связи с изменяющимися требованиями к содержанию и качеству обучения, уровню профессиональной подготовки учителей, требованиями повышения доступности образования для различных категорий граждан (в том числе лиц с ОВЗ), с одной стороны, и технологической революцией, с другой стороны. Произошедшие в последние годы изменения отражены в Таблице 1 [1, с. 124].

Исследования, проведенные за рубежом, показывают, что дистанционное обучение должно отвечать новым потребностям учителей, реагировать на меняющиеся условия профессиональной деятельности. В связи с этим динамические модели ДО (инновационные) приходят на смену статическим (традиционным). Быстрое развитие информационно-коммуникационных технологий создало новые возможности для профессионального развития учителей. Образовательные учреждения, учителя (будущие и действующие) в Западной Европе, США, Канаде, Австралии и других странах пересматривают свои взгляды на роль дистанционного образования в профессиональном развитии педагогов. В целом, можно констатировать, что эта роль повышается, стимулируя дальнейшие поиски новых подходов, методик и технологий.

ЛИТЕРАТУРА

1. Burns, M. Distance Education for Teacher Training: Modes, Models, and Methods. Education Development Center, Inc. Washington, DC. 2011. P. 338. URL: <http://idd.edc.org/resources/publications/modes-models-and-methods>.
2. Gaible, E., & Burns, M. (2007). *Using technology to train teachers: Appropriate uses of ICTs for professional development* [PDF document]. Washington, DC: World Bank. URL: <http://www.infodev.org/en/Publication.13.html>.
3. Gee, J. P. & Shaffer, D. W. (2010b). *The right kind of GATE: Computer games and the future of assessment*. URL: <http://epistemicgames.org/eg/wp-content/uploads/Comp-Games-and-Future-of-Assess-Chapter1.pdf>.
4. Horn, M. B., & Staker, H. (2011, January). *The rise of K-12 blended learning* [PDF document]. URL: <http://www.innosightinstitute.org/innosight/wp-content/uploads/2011/01/The-Rise-of-K-12-Blended-Learning.pdf>.
5. Public Broadcasting Service & Grunwald Associates, LLC. (2010). *Deepening connections: Teachers increasingly rely on media and technology* [PDF document]. URL: http://www.pbs.org/about/media/about/cms_page_media/182/PBS-Grunwald-2011e.pdf.

Summary

FOREIGN EXPERIENCE OF DISTANCE LEARNING USE FOR THE PURPOSE OF INCREASING EFFICIENCY AND AVAILABILITY OF TEACHER EDUCATION

I.Y. Krasilova

State University of Humanities and Technology

Abstract. In foreign countries the use of distance learning for teacher preparation and professional development has been widely adopted. In the process of computer technology development old models of distance learning are corrected and new models are introduced. It is possible to allocate two main objectives of distance learning application: improvement of quality and availability of teacher education for all categories of citizens, including persons with limited opportunities of health. The article gives a review of several “generations” of distance learning models and technologies corresponding to them. Some conclusions are drawn on global tendencies in distance learning development applied to teacher education.

Key words: teacher education; professional development; distance learning; teaching aids; technologies.

ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

С.А. Куприянова

Государственный гуманитарно-технологический университет

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы педагогического проектирования профессиональной подготовки будущего учителя в вузе. Раскрывается само понятие педагогического проектирования, его особенности, принципы и этапы.

Ключевые слова: педагогическое проектирование; принципы педагогического проектирования; задачи педагогического проектирования; особенности педагогического проектирования будущих учителей; этапы педагогического проектирования.

Перед профессиональным педагогическим образованием стоит задача повышения его качества, предполагающая высокий уровень профессиональной подготовки выпускников педагогических вузов, соответствие их профессионализма требованиям современного общества, готовность к самообразованию, социальной и профессиональной мобильности.

Современный социальный заказ для высшего педагогического образования – это человек способный свободно ориентироваться в сложных социокультурных обстоятельствах, компетентный умеющий творчески подходить к проблемам и осуществлять инновационные процессы. Поэтому к числу первоочередных задач модернизации высшего педагогического образования относится создание прогрессивной системы профессиональной подготовки будущих учителей. Высшая школа должна не только готовить компетентных специалистов, но и формировать всесторонне образованных, творческих, социально активных граждан.

При проектировании профессиональной подготовки необходимо, прежде всего, сформулировать объективные требования общества к знаниям, навыкам и качествам будущего педагога с учетом достижений современной педагогической науки, перспектив общественного развития.

На наш взгляд, у учителя должны доминировать следующие качества: доброжелательность, справедливость, моральная ответственность, профессиональная ответственность, эмпатия, толерантность, эрудиция, умение понять ученика, педагогический оптимизм, правовая культура, активная гражданская позиция, эмоциональность, умение владеть собой, знание современных технологий обучения [2, с. 34].

Проектирование профессиональной подготовки будущих учителей представляет собой совокупность взаимосвязанных этапов, целей, учебных планов, программ.

Понимание сущности любого процесса невозможно без понимания ключевого понятия. В данной области деятельности таким ключевым словом является понятие «педагогическое проектирование». Педагогическое проектирование – это многоступенчатая деятельность, которая совершается посредством следующих друг за другом этапов, приближая, таким образом разработку предстоящей деятельности от общей идеи к конкретным действиям. Проблема педагогического проектирования нашла достаточно широкое отражение в современных научных исследованиях.

Разработке теоретико-методологических и практических аспектов педагогического проектирования посвящены исследования таких ученых как Е.С. Заир-Бек, Е.И. Казаковой, М.М. Поташника, О.Г. Прикот, В.Е. Радионова, А.П. Тряпицыной и других. Еще в 70-е годы исследователи указали на существование проектировочного компонента в деятельности учителя. Проектирование является сущностным элементом процесса решения педагогической проблемы или задачи, представляя собой культурно-исторический компонент, являясь частью социального проектирования. Под социальным проектом понимают процесс направленного совершенствования социальных систем или организуемых социальных процессов.

В широком понимании проектирование представляет собой культурно-исторический феномен. Вопросы проектирования рассматривали философы, культурологи, педагоги. В связи с этим существует несколько подходов к определению проектирования.

Один из них – культурологический (В.Ф. Сидоренко), в рамках которого проектность признается определяющей стилевой чертой типологических признаков культуры. При культурологическом подходе выделяют следующее определение проектирования:

– сущностный компонент способа жизнедеятельности человека, который существует во всех сферах деятельности,

– способ самовыражения личности, который осуществляется через преобразования существующей действительности,

– интеллектуальная деятельность, связанная с планированием действий человека,

– особый тип отношений человека к действительности, в пределах которой он может и должен принимать ответственные решения.

Второй подход рассмотрения проектирования – процессуальный. Его авторы – М. Азимов, В. Гаспаров, Д. Дитрих, Дж. Джонс, Г. Саймон, П. Хилл – выделяют следующие характерные черты проектирования:

– связь с актуальными потребностями;

– последовательность при принятии решений;

– заданный характер процесса проектирования;

– практико-ориентированный характер, в своих целях и критериях проектирование исходит из реализации своих объектов;

– наукоемкий характер, постоянная опора на использование научных основ и необходимой научной информации;

– творческий характер.

П.В. Журавлев, М.Н. Кулапов, С.А. Сухарев, В. Гаспаров, В.Ф. Сидоренко, П. Хилл выделяют следующие приемы проектирования: декомпозиция, синтез, изучение результатов практического внедрения новшества.

Дж. Джонс определил структуру проектирования, которая состоит из следующих этапов:

– дивергенция, которая характеризуется неустойчивостью, условностью целей;

– трансформация – это упорядочение поля поиска, его концептуальная структуризация, выделение альтернатив и параллели в решении исходной задачи;

– конвергенция – это настойчивая и жесткая направленность на усечения проектного поля, сокращение числа альтернатив, детализация отобранных моделей.

Третий подход к определению сущности проектирования – профессионально-деятельностный. Проектирование рассматривается как особого вида деятельность педагога и как конкретное

направление способности педагога к проектированию. Педагогическое проектирование призвано приблизить педагогический процесс к реальным условиям будущей профессиональной деятельности студентов. В процессе и посредством проектирования создается педагогическая технология, обеспечивающая развитие участников педагогического процесса [3, с. 25].

Педагогические проекты обладают своими специфическими особенностями, которые необходимо учитывать при осуществлении их проектирования, Е.С. Заир-Бек считает, что педагогическое проектирование – одно из направлений социального проектирования, которое направлено на создание организованных процессов образования, воспитания, обучения, нацеленное на решение задач развития, преобразования, совершенствования, разрешения противоречий в современных образовательных системах [1, с. 74].

Педагогическое проектирование требует научного осмысления, без которого стало невозможным быстрое развитие данной деятельности. Педагоги заинтересовались вопросами проектирования в связи с переосмыслением роли образования в культурно-историческом процессе. Педагогические проекты нацелены на решение образовательных задач и реальное практическое преобразование сложившихся образовательных ситуаций за определенный промежуток времени.

Педагогическое проектирование направлено на самообновление и развитие образовательной практики. Потребности в педагогическом проектировании возникают в связи с необходимостью в конструктивном разрешении противоречий между индивидуально-личностными запросами людей и ограниченными возможностями образовательных систем и процессов, между возможностями сложившихся педагогических процессов и внешними требованиями к этим процессам, между тенденциями развития образовательных систем и педагогическим процессом, и сложившимися традиционными обликами образовательных систем.

Любой педагогический проект – это система планируемых и реализуемых действий, необходимых условий и средств, направленных на достижение определенных целей, которые в свою очередь, зависят от приоритетных педагогических ценностей.

Педагогическое проектирование связано со стремлением педагога организовать такую среду обучения и внеучебной деятельности, в которой обучающиеся полнее раскрывают свой внутренний мир, свободны, достигают успеха, чувствуют себя комфортно.

Проектирование всегда тесно связано с определением цели существования того или иного объекта и последующим выстраиванием возможных путей достижения целей. Главная суть педагогического проектирования состоит в поиске и создании новых обликов педагогической реальности [4, с. 120].

Новые социально-экономические условия поставили перед педагогической общественностью проблему выбора целеполагания, модели образования. В системе профессионально-правовой подготовки учителя следует усилить внимание к личности обучаемого и строить учебно-воспитательный процесс на основе принципов гуманизации, демократизации, учета индивидуальных особенностей и способностей студента.

Общее для всех образовательных проектов – их нацеленность на решение образовательных задач и реальное практическое преобразование сложившейся педагогической ситуации.

Терминологический словарь института педагогических инноваций РАО дает следующее определение образовательного проекта – это «оформленный комплекс инновационных идей в образовании (в образовательных системах, в педагогических гомологиях и деятельности, в содержании образовательного процесса и т.д.). Педагогическое проектирование является деятельностью, возникающей в связи с необходимостью преобразования педагогической реальности. Его объекты способны к самоорганизации. Педагогическое проектирование предопределяет условия, которые способствуют преобразованию объектов.

В педагогическом проектировании присутствуют и взаимосвязаны технологические и ценностные стороны. Объектами педагогического проектирования являются педагогические системы, педагогические процессы, педагогические ситуации.

Педагогическое проектирование совершается как ряд последовательно идущих друг за другом этапов, стремясь приблизить разработку предстоящей деятельности от общей идеи к точно описанным конкретным действиям. Задача педагогического проектирования часто в самом процессе претерпевает значительные изменения. Развиваются и изменяются и основания для принятия проектных решений в реальном педагогическом объекте.

Мы выделили следующие задачи проектирования:

- обоснование конкретных направлений поиска в создании условий для развития и воспитания человека, актуализация его внутренних сил, социального самоопределения и становления;

- прогнозирование развития педагогических процессов и систем;

- создание, обеспечение и организация процессов педагогической деятельности, которые позволяют определить желаемые результаты в образовании и реализовать их достижения;

- педагогический анализ и на его основе координация деятельности педагогов и коррекция педагогических процессов.

Проектирование всегда сопряжено с изучением закономерностей, особенностей развития педагогического процесса или системы. Педагогический проект представляет собой предварительную разработку основных деталей деятельности педагогов и учащихся, ряд последовательно идущих друг за другом этапов. Проект стремится приблизить разработку предстоящей деятельности от общей идеи к точно описанным конкретным действиям. Педагогическое проектирование можно рассматривать как одно из направлений педагогической науки и практики, обеспечивающее решение конкретных педагогических задач на основе данных фундаментальных теорий. При разработке педагогических проектов должны учитываться научно-педагогические принципы, так же принципы, которые лежат в основе проектирования.

Педагогическое проектирование широко прибегает к моделированию как средству представления и преобразования объекта, которого еще нет в реальности. С помощью моделирования в проектировании проигрываются, сравниваются и оцениваются варианты проектных решений; имитируются различные процессы развития; принимаются решения о выборе одной из альтернативных конструкций.

Для нас наиболее важными представляются принципы профессиональной направленности, преемственности, интеграции, единства обучения и воспитания, мотивации учения и труда, проблемности, индивидуализации обучения. Рассмотрим специфику проявления данных принципов при проектировании профессионально-правовой подготовки будущих учителей. В соответствии с требованиями принципа профессиональной направленности и условиями его реализации стержнем структуры и содержания профессионально-правовой подготовки учителей должна стать выбранная ими специальность. Но в любом случае необходимо обеспечить взаимосвязь в соотношении правовой и педагогико-методической подготовки [2, с. 34].

При проектировании профессиональной подготовки будущих учителей не обойти проблему

обеспечения методической направленности преподавания различных циклов дисциплины в процессе его поэтапного обучения. Важным свойством правовых знаний является их динамичность. Правовые знания постоянно изменяются в соответствии с изменениями, происходящими в обществе. Эта особенность данной области знаний предъявляет определенные требования к характеру мышления студентов. С этой точки зрения, будущим учителям необходимо постоянно повышать свой научный и педагогический уровень. Поэтому в структуре, содержании, методах и средствах обучения и воспитания следует предусмотреть сочетание учебного процесса с участием будущих учителей в правовой научно-методической деятельности. Требование принципа преемственности с учетом специфики профессионально-правовой подготовки учителя состоит в следующем: проектирование содержания подготовки учителя должно учитывать:

- социальный заказ общества на личностные и профессиональные качества педагога,
- взаимосвязанное развитие общекультурной, фундаментальной, психолого-педагогической, специальной подготовки,

- обеспечение тематического и хронологического согласования смежных курсов,
- оптимальный выбор и целесообразное сочетание методов, форм и средств обучения и воспитания будущих учителей,
- соблюдение единства педагогических действий.

Следуя принципу единства обучения и воспитания при проектировании системы профессионально-правовой подготовки будущих учителей необходимо учесть, что педагог должен быть хорошим организатором и руководителем учебного коллектива.

В связи с этим, будущий учитель должен обладать высоким общим развитием в области культуры, общественной жизни, владеть навыками работы с людьми. Программно-целевой подход к согласованию всех компонентов интегрируемых этапов и ступеней подготовки учителя (целей, содержания, методов обучения, деятельности преподавателей и студентов) является основой разработки технологии практической реализации системы взаимосвязей между последовательными звеньями профессиональной подготовки будущих учителей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Заир-Бек Е.С. Основы педагогического проектирования : учебное пособие. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Гарцена, 1995. – 234 с.
2. Куприянова С.А. Педагогическое проектирование профессионально-правовой подготовки будущего учителя в вузе : дис. ... канд. пед. наук / С.А. Куприянова. – М., 2011. – 203 с.
3. Куприянова С.А. Структура и содержание проектирования дидактико-методической системы профессиональной подготовки студентов в условиях высшего педагогического образования / С.А. Куприянова // Вестник Московского государственного областного университета. Сер. «Педагогика». – 2009. – № 4. – С. 24-30.
4. Куприянова С.А. Педагогическое проектирование как компонент качества профессиональной подготовки будущего учителя / С.А. Куприянова // Культурная жизнь Юга России. – 2009. – № 3 (32). – С. 120-121.

Summary

PROBLEMS OF PEDAGOGICAL PLANNING OF PROFESSIONAL PREPARATION OF FUTURE TEACHER

S.A. Kupriyanova

State University of Humanities and Technology

Abstract. In the article the problems of the pedagogical planning of professional preparation of future teacher are examined in institution of higher learning. The self concept of the pedagogical planning, his feature, principles and stages.

Key words: pedagogical planning; principles of the pedagogical planning; task of the pedagogical planning; feature of the pedagogical planning of future teachers; Pedagogical.

ОСОБЕННОСТИ ВОСПИТЫВАЮЩЕГО ПОТЕНЦИАЛА ГИМНАЗИЧЕСКОГО И ЛИЦЕЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

М.П. Нечаев

ГБОУ ВО МО «Академия социального управления»

Аннотация. Статья посвящена изучению проблемы поиска и развития воспитывающего потенциала образовательной среды гимназий и лицеев. Описываются сущностные характеристики их воспитывающего потенциала и содержание компонентов. Представлены материальный, духовный и социальный компоненты воспитывающего потенциала гимназического и лицейского образования.

Ключевые слова: гимназическое и лицейское образование; образовательная среда; воспитывающий потенциал образовательной среды; воспитывающая среда.

Реализация современной гуманистической концепции образования наглядно демонстрирует необходимость решения многих задач, связанных с проблемой создания воспитывающей среды образовательной организации.

Воспитывающая среда образовательной организации есть самоорганизующаяся, относительно целей воспитания, система внешних воздействий на обучающихся, задающая организационный порядок, образ жизни, виды деятельности, в которые включаются обучающийся, оценку их действий. Она является не только социальным компонентом образовательной среды, но и средой личностного становления личности школьника, развития его успешности [1].

Совокупность наличных средств воспитывающей среды, ее возможностей и ресурсов называется воспитывающим потенциалом [2]. Его реализация зависит от продуманной организации воспитывающей среды, содержания и форм взаимодействий детей и взрослых.

Объединенные во времени, пространстве, движении педагоги и обучающиеся, взаимодействуя, сознательно создают в учебном заведении организованную воспитывающую среду, являющуюся целью, условием и результатом их сотрудничества.

Преобразования воспитывающей среды образовательной организации связаны с тем, что вместо более или менее однородной общеобразовательной школы 70–80 гг. в конце XX – начале XXI века возникла масса разнообразных типов и видов школ.

От многолетней позиции «делай как все» произошёл резкий поворот к индивидуальности и самоценности каждого человека. В новых социокультурных условиях образовательные органи-

зации не могли развиваться, не обновляя свою деятельность [3].

В этой связи всё большее внимание в российской образовательной системе стало уделяться гимназическому и лицейскому образованию и это не случайно, поскольку оно гарантирует более высокое качество личностно-ориентированного образования в выбранной сфере.

Школа-гимназия призвана дать ребёнку гуманитарное образование на основе предметов художественно-эстетического цикла, философского и культурологического направления, а также не менее двух иностранных языков. Школа-лицей формирует профессиональное самосознание воспитанников при условии обязательного преподавания предметов гуманитарного цикла.

Одно из основных гимназического и лицейского образования – возможность учитывать интересы обучающегося, его индивидуальность, неповторимость, отличительность. Как отмечает Г.А. Романова, в процессе обучения наряду со знаниями, умениями и навыками формируется определенное мировоззрение, ценностное отношение к науке и культуре, к человеческому обществу и самому себе, усваиваются нормы морали, формируется характер и воля, стремление к познанию окружающего мира и самопознанию, потребности личности и мотивы социального поведения, деятельности, т.е. развиваются все сферы личности [6]. Гимназии и лицеи способствуют созданию условий для обучения детей в соответствии с их повышенными образовательными потребностями и намерениями в отношении продолжения высшего профессионального образования высокого качественного уровня.

Особенности образовательной и воспитательной среды гимназий и лицеев раскрываются в

диссертационных исследованиях Г.Ю. Беляева, Н.А. Гаркуши, А.В. Кушко, А.Н. Сергеева. Обобщая проанализированный материал, следует отметить, что реализация гимназической и лицейской образовательной среды с предъявлением классических образцов науки и культуры, созданием ценностного смысла интеллектуальной деятельности, эрудиции, познания как преодоления незнания, во имя достижения истины. Воспитывающая среда создает условия для формирования интеллектуальной элиты и ориентирована на обеспечение высокого уровня общекультурной, предметной и допрофессиональной подготовки воспитанников [4]. Реализация воспитывающего потенциала образовательной среды гимназии или лицея связана со специфической мотивацией воспитанников – ориентация на достижение соответствия культурному образцу, идеалу. Формирование мировоззрения, нравственных ориентиров и норм морали предполагает не только усвоение знаний о социальных нормах, обучение умению этими знаниями пользоваться, но и воспитание ценностного к ним отношения, которое связано с развитием у обучающихся эмоционального восприятия этих знаний и норм, формированием у них мировоззренческих и нравственных потребностей [6].

В связи с этим существенное значение для педагогов приобретает решение задачи мотивирования обучающихся, обеспечения осознания субъективной значимости гуманитарного содержания. Взаимоотношения в такой среде носят императивный характер, объективно воспитатель осуществляет воздействие на ребенка с целью усвоения им необходимого учебного содержания. Поэтому в воспитаннике ценятся способности к обучению, природные данные, усердие. Доминирующей критерий оценки в гимназии – успеваемость. Характеризуя атмосферу в условиях данной формы получения образования, авторы сходятся в описании доминирования строгого, официального обращения, обязательного соблюдения корпоративной культуры.

На основании результатов научных исследований и анализа статей можно сделать вывод о превалировании материального и социального компонента воспитывающего потенциала образовательной среды гимназии и лицея, который выражается в статусе образовательной организации, академичности социокультурного окружения, прагматичности образовательных и воспитательных целей, что способствует элитарности воспитывающей среды.

Описание особенностей данных образовательных сред позволило выделить особые характеристики их воспитательного потенциала:

– очевидную доминантность и ее осознаваемость всеми участниками образовательных отношений, выраженную в приоритете академического знания и осознания элитарности получаемого образования;

– замкнутость и устойчивость, обеспечивающие стабильность условий и норм деятельности, традиционность уклада и отношений, что в свою очередь гарантирует безопасность;

– высокая интенсивность как насыщенность условиями для самообразования и саморазвития личности.

Однако эти же характеристики образовательной среды, составляющие её воспитывающий потенциал, как указывает А.Н. Сергеев, могут негативно сказываться на усвоении учебного материала и нервно-психических перегрузках детей. Многие лицеи и гимназии перенасыщают учебные программы за счёт введения дополнительных уроков, увеличивают часы пребывания детей (особенно младшего школьного возраста) в стенах образовательной организации, а приглашаемые преподаватели, не являясь специалистами в школьном образовании, стараются дать детям как можно больше информации, не учитывая их возрастных особенностей [7].

Гимназии и лицеи обладают следующими **особенностями воспитывающей среды**:

– приоритет – эвристичность, познание и духовно-практическая деятельность;

– элитарная культура;

– доминанта знаниевой парадигмы,

– неслучайный состав участников воспитывающей среды: отбор обучающихся и педагогов.

Воспитывающий потенциал образовательной среды гимназии или лицея характеризуется следующими компонентами:

1. Материальный компонент:

– высокий уровень оснащённости образовательной среды;

– индивидуальные символические практики;

– традиционность размещения и группирования обучающихся;

– униформа;

– классический по оформлению, но современный по содержанию стиль оборудования и дизайна помещений.

2. Социальный компонент:

– высокий статус и репутация образовательной организации;

- изучение более одного иностранного языка, широкого набора гуманитарных предметов;
- нацеленность на продолжение образования в престижных и зарубежных вузах;
- академическое, гуманитарное социокультурное окружение;
- академические формы организации групп обучающихся;
- педагоги – специалисты высокого класса (сотрудники ведущих вузов, институтов, научных центров);
- доступ к разносторонней информации: традиционные и электронные библиотеки.

3. Духовный компонент:

- классические ценности гуманитарного знания, преуспевания;
- дух академичности и требовательности;
- соревновательность и конкурентность в обучении;
- поощрение эрудированности, энциклопедичности знаний;
- поддержание имиджа избранности;
- предмет гордости – принадлежность к данной образовательной организации, достижения в области науки, карьеры;
- классический стиль гимназического общения, построенный на уважении к личности, но соблюдении субординационных отношений.

Приоритетные характеристики воспитывающего потенциала:

- очевидная доминантность и сознаваемость избранности и элитарности получаемого образования;
- замкнутость, т.е. самодостаточность среды;
- устойчивость и стабильность;
- безопасность и надежность;
- высокая интенсивность условий обучения и воспитания.

В заключении отметим, что инвариантность образовательных сред на фоне массы разнообразных типов и видов школ, задаёт такую же инвариантность их воспитывающего потенциала; компоненты, типологические характеристики и свойства воспитывающего потенциала тождественны компонентам, типологическим характеристикам и свойствам его источника – образовательной среды [5].

Анализ воспитывающего потенциала образовательных сред школ различного типа показывает, что наибольшим набором позитивных характеристик обладает образовательная среда адаптивной школы, как наиболее комфортная и аутентичная для ребенка. Теоретически, чем менее регламентирована или замкнута образовательная среда, тем большим количеством характеристик обладает она сама и её воспитывающий потенциал, поскольку открытость среды предполагает взаимообмен со средой обитания, а следовательно, естественную социализацию в ней. Однако, сопоставление данных о рейтингах школ Москвы и России в целом на основе их востребованности указывает на то, что выбор родителей обучающихся отдаётся школам профильным или с высоким образовательным статусом (гимназии, лицеи), что говорит о приоритете знаниевой парадигмы, установки на получение качественного и престижного образования, нацеленности на получение детьми качественного высшего образования. Таким образом, по мнению родителей обучающихся, большим воспитательным воздействием, и, следовательно, воспитывающим потенциалом, обладают селекционные по сути школы, консервативные по содержанию образования и обладающие преобладающим социальным компонентом.

ЛИТЕРАТУРА

1. Нечаев М.П. Воспитывающая среда – успешная личность: монография. – Германия, Саарбюкен: LAP Lambert Academic Publishing, 2011. – 88 с.
2. Нечаев М.П. Воспитывающий потенциал образовательной среды современной школы: проблемы и пути развития // Воспитание школьников. – М.: «Школьная пресса», 2010. – № 7. – С. 20-26.
3. Нечаев М.П. Моделирование развития культурно-образовательной среды в условиях системных изменений / Педагогическое образование и наука. – М.: Ремдер, 2014. – № 4. – С. 16-21.
4. Нечаев М.П. Развитие воспитывающего потенциала образовательной среды школы: монография. – М.: АПК и ППРО, 2010. – 252 с.
5. Нечаев М.П. Теоретические основания развития воспитывающего потенциала образовательной среды школы: автореф. дис. ... докт. пед. наук. – М., 2011. – 40 с.
6. Романова Г.А. Реализация воспитательного потенциала общеобразовательных дисциплин // Педагогическая лаборатория. – МГОГИ, 2012. – № 2. – С. 25-30.
7. Сергеев А.Н. Воспитание духовности старшеклассников в условиях современной гимназии : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – СПб., 2003. – 26 с.

Summary

**FEATURES RAISING CAPACITY OF THE GYMNASIUM
AND LYCEUM EDUCATION**

M.P. Nechaev

Academy of Social Management

Abstract. The article studies the problem of finding and development nurturing the potential of the educational environment in high schools and colleges. Describes the essential characteristics of their caring capacity and the content of components. Are material, spiritual and social components of educating potential of the gymnasium and Lyceum education.

Key words: gymnasium and Lyceum education; educational environment; the educational potential of the educational environment; nurturing environment.

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ПАРТНЕРСТВО СЕМЬИ И ШКОЛЫ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

Л.А. Петрова

Государственный гуманитарно-технологический университет

Аннотация. Данная статья посвящена рассмотрению социально-педагогического партнерства семьи и школы в современных условиях.

Ключевые слова: семья; школа; социально-педагогическое партнерство; родительские ценности; родительская ответственность.

Проблемы семьи и брака, отношений родителей и детей всегда были актуальны и вызвали большой научный и практический интерес. В последние десятилетия эволюция родительских отношений стала объектом пристального изучения во всем мире. Причина этого – понимание значимости данного феномена для общества и осознание существенных изменений, произошедших в родительских отношениях на протяжении времени.

Как социокультурный феномен родительство несет в себе отражение всего хода развития человеческой культуры, всего накопленного социального опыта, главных ориентиров, норм общения, выступая своеобразным индикатором состояния общества в целом. Современные проблемы воспитания детей в семье являются коренными социальными проблемами и нуждаются в системном исследовании, как с точки зрения выявления специфики данного социального феномена и особенностей его взаимовлияния и взаимосвязи с обществом, так и с точки зрения определения возможных тенденций развития в будущем.

Существенная трансформация российского общества, произошедшая в последние десятилетия XX века, не могла не сказаться на состоянии такого социального института, как семья. Меняются основы экономического функционирования семьи, возможности деятельности и самовыражения, внутренние связи между членами семьи, ценностные ориентации и жизненные приоритеты, матримониальные и прокреационные установки и поведение, модели родительских, семейно-брачных, полоролевых отношений. Изменяется отношение родителей к многим функциональным обязанностям, изменяется отношение к детям, снижается потребность в них как фундаментальной ценности. Это проявляется в различных формах пренебрежения родительски-

ми обязанностями, в сознательной бездетности, малодетности, в увеличении масштабов социального сиротства, остроте конфликтов между поколениями.

Сегодня одна из главных задач школы – создание педагогической системы, основанной на взаимодействии педагогического, ученического и родительского коллективов как равноправных партнеров. Это отвечает современным требованиям ФГОС нового поколения.

В широком смысле родительство представляет собой сложное социальное образование, являющееся структурным элементом общества, выполняющее в нем специфические функции и взаимодействующее как с обществом в целом, так и с отдельными его элементами. Родительство можно охарактеризовать как совокупность субъектов, многоплановых, разнохарактерных отношений, событий, процессов, социальной практики, которая формируется и поддерживается обществом, а также постоянно возобновляется в процессе жизнедеятельности людей, осваивающих социальность и интегрирующихся в социум.

Выступая, с одной стороны, необходимым условием обеспечения воспроизводства будущих поколений, а, с другой, элементом личностной сферы человека, родительство является одним из наиболее значимых ценностей культуры. В общении с родителями, в процессе совместной деятельности с ними ребенок усваивает первые понятия о мире, об обществе, приобщается к человеческой культуре, приобретает индивидуальные черты, которые постепенно образуют неповторимые личные качества. И социальность для него представлена первоначально, главным образом, родителями. С первого момента отношения ребенка с родителями носят социокультурный характер и становятся моделью для всех последующих отношений. Таким образом, родительство

служит связующим звеном между человеком и обществом, его культурой.

Практически каждый человек когда-то становится родителем. Осознание себя родителем и способы воспитания детей в паре со своим супругом (супругой) формируется под влиянием самых различных факторов. Качество воспитания, осознанное исполнение родительской роли в свою очередь определяет состояние общества, института семьи и психологическое здоровье личности последующих поколений.

Различные аспекты родительства являются объектом исследования целого ряда наук – социологии, права, экономики, демографии, этнографии, психологии, педагогики. Каждая из них в соответствии со своим предметом изучает специфические стороны функционирования и развития данного явления. Так для педагогики родительство рассматривается как феномен, наиболее широко отражающий все аспекты взаимодействия детей и родителей в семье, родителей и образовательной организации, где основным является воспитание, т.е. руководство поведением ребёнка, определяющим весь образ его жизни, подготовку и приобщение детей к взрослой жизни.

В психолого-педагогической литературе существует, хотя и условно, разделение на родительство в отношении несовершеннолетних детей (которые считаются зависимыми в данном конкретном обществе, в России – 18 лет) и родительство в отношении взрослых детей. Теоретически такие отношения должны качественно меняться, однако на практике мы часто видим длительную инфантилизацию детей родителями, отчасти с целью сохранения ими возможностей родительского контроля.

Многие авторы [4; 11; 14; 7] определяют родительство как динамический процесс, который может продолжаться на протяжении всей жизни человека. Родительские роли и чувства, отмечают другие, качественно меняются в зависимости от возраста ребенка (числа детей) и понимают родительство как исторически и социально вариативный комплекс установок и практик, связанных с планированием семьи, отношением к детям, самоотношением взрослых к себе как к родителям, и некоторые политические измерения этого комплекса.

Как отмечает Э.Р. Алексеева, родительство может рассматриваться как «биологический, психологический, а также социокультурный феномен; как социальный институт, включающий в себя два других института: отцовство и материнство; как деятельность родителя по уходу, содержанию,

воспитанию и обучению ребёнка; как этап в жизни человека, начинающийся с момента зачатия ребёнка и не заканчивающийся после смерти ребёнка; как отношения кровного родства между родителем и ребёнком; как субъективное восприятие человека себя родителем» [2, с. 644-646].

Т.Е. Шапошникова, Р.В. Овчарова считают, что родительство – это специфическая социальная деятельность матерей и отцов по воспитанию и социализации детей, которая предполагает переживание родителями полноценного комплекса родительских чувств. Однако существует специфика материнства и отцовства, основанная на половом диморфизме, и из-за длительной истории разделения ролей. Отцовство не тождественно материнству, и наоборот. Поэтому в науке используются разные индикаторы при определении специфики материнского и отцовского поведения [9, с. 13].

Хотя родительство включает в себя материнство и отцовство, оно не сводится, как отмечает Р.В. Овчарова, к их простой совокупности и является базовым жизненным предназначением, важным состоянием и значительной социально-психологической функцией каждого человека. Выделяются педагогические и психологические взгляды на родительство и основную ее составляющую – родительскую любовь.

Родительство в качестве относительно самостоятельного образования входит в более крупную систему, каковой является система семьи. По мнению А.Г. Харчева [12], семья является исторически конкретной системой взаимоотношений между супругами, родителями и детьми; малой группой, члены которой связаны между собой брачными или родственными отношениями, общностью быта и взаимной моральной ответственностью. Исходя из этого, целевой смысл родительства – рождение и воспитание детей. Поэтому родительство – относительно самостоятельная подсистема, входящая в систему семьи в качестве относительно самостоятельного образования. Близкое, по сути, определение семьи, предполагающее наличие всех трёх типов отношений – супружества, родительства, родства, формулирует А.И. Антонов [3].

Была предпринята попытка обобщения педагогических подходов к родительству как ключевому механизму воспитания детей. Педагогический подход к исследованию родительства предполагает его исследование как общественного явления, в историческом развитии и на современном этапе, как развернутого во времени, различного по структурам и формам деятельности простран-

ство, в котором организовано взаимодействие взрослых и детей. Категория родительства является одной из ключевых психолого-педагогических категорий, которая наиболее полно отражает воспитательное влияние взрослого на ребенка.

Родительство определяется И.С. Коном [6] как система взаимосвязанных явлений:

- а) родительские чувства, любовь, привязанность к детям;
- б) специфические социальные роли и нормативные предписания культуры;
- в) обусловленное тем и другим реальное поведение, отношение родителей к детям, стиль воспитания и т.д.

Как педагогический феномен родительство может проявляться через освоение ряда компетенций, которые включают ориентацию супругов на ценностное воспитание детей (родительские ценности), установки и ожидания, родительское отношение, родительские чувства, родительские позиции и убеждения, родительскую ответственность, позитивный стиль семейного воспитания.

Родительские ценности. Особенности семейных ценностей состоят в том, что они представляют сплав эмоций, чувств, убеждений и поведенческих проявлений. Они являются основополагающими для остальных компонентов родительства и реализуются в направленности личности родителя и направленности его поведения.

Установки и ожидания. Родительские установки ожидания включают в себя три уровня презентации:

- репродуктивные установки;
- установки и ожидания в детско-родительских отношениях;
- установки и ожидания в отношении образа собственного ребёнка.

По мнению Э. Мэш, Д. Вольф [8], родительские установки зависят от тех традиций, ценностей, норм и ожиданий, которые свойственны социальной, культурной, национальной и религиозной среде, к которой принадлежит та или иная семья. Именно все эти факторы во многом определяют особенности родительского поведения.

Родительское отношение. Родительское отношение – относительно устойчивое явление, включающее в себя альтернативные элементы эмоционально-ценностного отношения и способного изменяться в определённых пределах. Родительское отношение реализуется в поддержании контакта с ребёнком, формах контроля, воспитании взаимоотношениями. По утверждению А.Я. Варга [5], тип родительского отношения и соотношение его структурных компонентов

определяется не только индивидуальными особенностями родителей, но и возрастом ребенка.

Родительские чувства. Родительские чувства – значимая группа чувств, занимающих особое место в жизни человека. Родительские чувства противоречивы, реализуются в родительском отношении и родительских позициях.

Родительские позиции. Родительские позиции представляют собой реальную направленность взаимодействия с ребёнком, в основе которой лежит сознательная и бессознательная оценка ребёнка. Родительские позиции реализуются в подвижных коммуникативных позициях.

Родительская ответственность. Родительская ответственность – ответственность перед социумом и своей совестью. Родительская ответственность возникает в контроле своего поведения и семейной ситуации; характеризуется занимаемой ролью в семейном воспитании. Ответственное родительство понимается как духовно-нравственная и социальная потребность личности и ее ориентация на ценностное воспитание детей, подготовка к позитивным, когнитивным, эмоциональным, поведенческим отношениям в семье, субъективному ощущению себя родителем, эффективному взаимодействию в семье и формированию ценностных установок родительства [1].

Стиль семейного воспитания. Стиль семейного воспитания является выразителем взаимодействия перечисленных выше компонентов, его проявления наиболее очевидны. Стиль семейного воспитания намного обширнее, чем другие компоненты родительства [21].

А.Я. Варга [5] были условно выделены семь вариантов родительского стиля:

1. *Строгий* – родитель действует в основном силовыми, директивными методами, навязывая свое мнение, систему требований и готовые решения ребенку. Родитель жестко направляет ребенка по пути социальных успехов и достижений, при этом зачастую блокируя собственную активность и инициативность ребенка. Ребенок представляется родителю недостаточно зрелым, неспособным принимать самостоятельные решения, его мнение редко учитывается родителем. Данный стиль в целом соответствует авторитарному стилю, неоднократно описанному в мировой психологической литературе.

2. *Объяснительный* – родитель апеллирует к здравому смыслу ребенка, прибегает к словесному объяснению. По мнению родителя, ребенок достаточно развит и способен уловить причинно-следственные связи между явлениями, на основе которых родитель строит свои объяснения.

3. *Автономный* – родитель позволяет ребенку самому найти выход из сложившейся ситуации, предоставляет ему максимум свободы в выборе и принятии решения, максимум самостоятельности, независимости. Родитель спокойно относится к нарушениям правил и дисциплины ребенком, возлагая всю ответственность за совершенное ребенком на него же самого. Предполагается, что ребенок сам должен испытать все на собственном опыте.

4. *Компромиссный* – для решения проблемы родитель предлагает ребенку что-либо привлекательное в обмен на совершение ребенком непривлекательного или необходимого для него действия, либо предлагает разделить обязанности, трудности пополам. Родитель ориентируется в интересах и предпочтениях ребенка, его слабостях и сильных сторонах, знает, что можно предложить взамен, на что можно переключить внимание ребенка.

5. *Содействующий* – родитель понимает, в какой момент ребенку нужна его помощь и в какой степени он может и должен ее оказать. Родитель сочувствует и сопереживает ребенку в конфликтной ситуации, реально участвует в жизни ребенка, ориентируется в его потребностях, интересах, проблемах и конфликтах, стремится помочь ребенку, разделить с ним его трудности.

6. *Потакающий* – полная ориентация на потребности и интересы ребенка, которые ставятся выше родительских, а порой и выше интересов семьи в целом. Родитель готов предпринять любые действия, даже если это может принести какой-либо вред или ущерб ему, для обеспечения физиологического и психологического комфорта ребенка.

7. *Ситуативный* – родитель принимает соответствующее решение в зависимости от той ситуации, в которой он находится; у него нет универсальной стратегии воспитания ребенка. Родительская стратегия складывается каждый раз заново из множества факторов: состояния ребенка, его точки зрения, его интересов на данный момент, своего собственного родительского состояния, потребностей и целей, а также контекста той ситуации, в которой они находятся.

Связь компонентов родительства осуществляется через взаимообусловленность составляющих их когнитивных, эмоциональных и поведенческих аспектов, которые являются критериями реализации этих компонентов [10].

Когнитивный аспект – это осознание родителями родственной связи с детьми, представление о себе как о родителе, представления об идеальном родителе, образ супруга(и) как родителя общего ребенка, знание родительских функций, образ ребенка);

Эмоциональный – это субъективное ощущение человека себя как родителя, родительские чувства, отношение к ребенку, отношение к себе как к родителю, отношение к супругу как к родителю общего ребенка;

Поведенческий – это умения, навыки и деятельность родителя по уходу, материальному обеспечению, воспитанию и обучению ребенка, взаимоотношения с супругом(ой) как с родителем общего ребенка, стиль семейного воспитания.

Родительское воздействие на ребенка осуществляется постоянно, несмотря на то, осознанно оно или стихийно. Неосознаваемое воздействие, потеря или несформированность целей воспитания ведут к непрогнозируемым результатам. В связи с этим необходимо основывать психолого-педагогическое формирование родительства на осознании себя родителем, осознании своих педагогических воздействий на ребенка.

Итак, родительство – это не просто определённый этап в жизни человека, включающий в себя определенные установки и ожидания, чувства, отношения и позиции, ответственность, но и сложная деятельность, требующая определенных теоретических знаний о том, какими методами следует действовать, чтобы достичь воспитательных целей. Также нужно обладать и соответствующими знаниями, ведь воспитание ребёнка в семье может быть успешным лишь в одном случае если родители умеют творчески использовать имеющиеся у них знания и умения, то есть если родительство становится для них творчеством.

ЛИТЕРАТУРА

1. Акутина С.П. Семейные духовно-нравственные ценности и их воспитание у старшеклассников в условиях взаимодействия семьи и школы. – Н. Новгород: НГПУ, 2009. – 283 с.
2. Алексеева Э.Р. Анализ семейных форм социального родительства в современной России / Э.Р. Алексеева // Вестник Башкирского университета. Сер. «Философия. Политология. Социология. Культурология». – 2008. – Т. 13. – № 3. – С. 644-646.
3. Антонов А.И. Микросоциология семьи. – М.: Инфра, 2005. – 368 с.
4. Гурко Т.А. Родительство: социологические аспекты. – М.: Институт социологии РАН, 2003. – 176 с.

5. Варга А.Я. Системная семейная психотерапия: краткий лекционный курс / А.Я. Варга. – СПб.: Речь, 2001. – 144 с.
6. Кон И.С. Отец как воспитатель. Тезисы докладов Всесоюзной научной конференции «Семья у народов СССР в условиях развитого социалистического общества». – Махачкала, 1985.
7. Майофис М., Кукулин И. Новое родительство и его политические аспекты [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://carnegieendowment.org/files/ProEtContra_48_6-19.pdf (дата обращения 10.09.2015 г.).
8. Мэш Э., Вольф Д. Нарушения психики ребенка. – СПб.: Прайм-Еврознак, 2003. – 512 с.
9. Овчарова Р.В. Родительство как психологический феномен. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2006. – 496 с.
10. Овчарова Р.В. Психологическое сопровождение родительства. – М.: Гардарики, 2002.
11. Спиваковская А.С. Как быть родителями. – М., 1986. – 202 с.
12. Харчев А.Г. Семья и общество. – М., 1982. – 128 с.
13. Шапошникова Т.Е. Родительство как педагогический феномен // Вестник НГУ. Серия: Педагогика. 2010. Т. 12, Вып. 2. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.nsu.ru/jspui/bitstream/nsu/2759/1/08.pdf> (дата обращения 19.09.2015 г.).
14. Эйдемиллер Э.Г., Юстицкис В. Психология и психотерапия семьи. – СПб.: Питер, 1999. – 656 с.

Summary

SOCIO-EDUCATIONAL PARTNERSHIP OF FAMILY AND SCHOOL IN MODERN CONDITIONS

L.A. Petrova

State University of Humanities and Technology

Abstract. This article considers the socio-educational partnership between home and school in modern conditions.

Key words: family; school; social and pedagogical partnership; parental values; parental responsibility.

О ФОРМИРОВАНИИ КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Г.А. Романова

Государственный гуманитарно-технологический университет

Аннотация. В работе рассматриваются проблемы формирования коммуникативной культуры обучающихся как фактора успешности межличностного общения в условиях инклюзивного образования

Ключевые слова: коммуникативная культура; инклюзивная образовательная среда; общение; обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья; социокультурная компетентность.

Едва появившись на свет, человек погружается в мир социальных отношений, находясь в непрерывном взаимодействии с другими людьми, усваивая общечеловеческий опыт, социальные нормы и ценности, способы деятельности, будучи воспринимающим и воспринимаемым одновременно. Это становится возможным благодаря особому феномену – межличностному общению.

Общение выполняет множество функций, среди которых особо мы выделим сегодня функцию психологического подтверждения: общение с другими людьми позволяет человеку познать, утвердить и подтвердить себя, поверить в свои силы, в свою значимость, реализовать потребность в признании и уважении. Оно играет психотерапевтическую роль в жизни человека любого возраста, а для ребёнка с ограниченными возможностями здоровья эта функция общения становится жизненно необходимой, так как изоляция от общества в силу соматических проблем зачастую вызывает нарушение (и даже разрушение) социальных связей, приводит к деструктивным изменениям в развитии личности.

В структуре общения традиционно выделяют три стороны – перцептивную, интерактивную и коммуникативную. На наш взгляд, именно последняя и определяет эффективность реализации прочих составляющих, ведь именно способность к конструктивной коммуникации является в данном случае базовой.

Сегодня на законодательном уровне гарантировано право получения образования любого уровня и направленности всем категориям обучающихся, в том числе и обучающимся, имеющим ограниченные возможности здоровья, в соответствии с их способностями и возможностями в целях их социальной интеграции, включая приоб-

ретение ими навыков самообслуживания, подготовки к трудовой, в том числе профессиональной, деятельности и семейной жизни.

Образование обучающихся с ОВЗ может быть организовано как отдельно, так и совместно с другими обучающимися, т.е. в условиях инклюзии. Инклюзивное образование обеспечивает организацию совместных учебных занятий, досуга, различных видов дополнительного образования лиц с ограниченными возможностями здоровья и лиц, не имеющих таких ограничений. Являясь гарантом равного доступа к образованию для всех категорий обучающихся с учётом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей, в то же время оно выступает и средством организации общения обучающихся, независимо от состояния здоровья. Таким образом, инклюзивное образование предоставляет широкие возможности для формирования и развития у обучающихся с ОВЗ коммуникативных знаний, умений, способностей, способностей деятельности, а в целом – коммуникативной культуры.

Выделяя в понятии культура три взаимосвязанных и взаимообуславливающих компонента: знаниевый, отношенческий и практико-действенный, отметим необходимость приобретения обучающимися знаний об общественных нормах, об устройстве общества, о социально одобряемых и неодобряемых формах поведения в обществе, о способах совместной деятельности, формирования позитивных отношений школьника к базовым ценностям общества, приобретения опыта самостоятельного взаимодействия с другими школьниками на уровне класса, школы, то есть в дружелюбной ему среде.

Коммуникативная культура может быть представлена как совокупность знаний и умений эф-

фективного межличностного общения, проявляющаяся в способности жить в мире и согласии с обществом и с самим собой, управлять своим эмоциональным состоянием. Составляющими коммуникативной культуры являются также культура мышления и культура речи.

Коммуникативная культура включает умение соотносить свою речь и свои поступки с действиями других людей, аргументировано отстаивать свою позицию, уважая мнение оппонентов, вести конструктивный диалог; способность слушать и слышать партнёра по общению, высказываться тактично, предупреждать возникновение коммуникативных барьеров, грамотно выстраивая стратегию и тактику вербальной и невербальной коммуникации, прогнозируя реакцию партнёра на свои действия; готовность к диалогическому общению, к согласованным действиям с другим, с группой; предполагает овладение позитивными навыками общения в поликультурном, полиэтническом и многоконфессиональном обществе.

Таким образом, коммуникативную культуру можно назвать индикатором эффективного восприятия человека в обществе, средством и результатом его социализации. Всё это подчёркивает важность развития данного феномена для личностного становления человека.

Понимая развитие как естественный процесс самодвижения объекта, источник которого заключён в нём самом, мы считаем необходимым остановиться на выделении комплекса условий, обеспечивающих эффективность развития коммуникативной культуры обучающихся в условиях инклюзивного образования.

В соответствии с основными направлениями развития отечественного образования актуализировалась проблема формирования и развития инклюзивной образовательной среды, обеспечивающей адаптацию личности к условиям социального многообразия, возможность личностной и профессиональной самореализации каждого гражданина, формирование образа жизни самодостаточной личности, способной выстраивать эффективные коммуникации.

Общение рассматривается как процесс, возникающий между людьми в ходе совместной деятельности. Совместная деятельность обучающихся, всех участников образовательных отношений позволяет им не только обмениваться имеющейся у них информацией, но и более адекватно – с позиции другого – оценивать свои сильные и слабые стороны, в процессе общения у человека возникает возможность актуализиро-

вать перед другими выработанные в его опыте идеи и методы, сопоставить их с опытом других людей, подтвердить, обогатить или переосмыслить то, что сложилось в его индивидуальном опыте.

Необходимо предлагать обучающимся различные модели общения, создавать проблемные ситуации для выбора той или иной модели для выстраивания конструктивных коммуникаций, максимально индивидуализировать модели общения в соответствии с особыми потребностями школьника и его возможностями. Важно создавать условия для развития защитных механизмов личности, способствующих её адекватной реакции на проявления внешней среды.

Рефлексивное отношение человека к своему коммуникативному опыту, осознание и переоценка своего опыта через других является необходимым условием развития этого опыта как составляющей коммуникативной культуры.

Правильно организованная система совместной деятельности субъектов в условиях инклюзивного образования представляет собой именно ту сферу, в условиях которой можно сформировать и максимально развить коммуникативные потребности и способности каждого обучающегося, обеспечить воспитание свободной личности, формирование необходимых составляющих коммуникативной культуры. Именно *совместная образовательная жизнедеятельность* обеспечивает успешность социализации каждого в реальном мультимире [1].

Подчеркнём, что в рамках рассматриваемой проблемы особо важное значение имеет формирование социокультурной компетенции как неперенной составляющей коммуникативной культуры обучающихся, обеспечивающей эффективное вхождение в социум каждого ребёнка. Социокультурная компетентность проявляется как совокупное качество личности, инициирующее её адаптационные механизмы в постоянно изменяющейся социокультурной среде и обеспечивающее её активность в социально значимой деятельности, как способность эффективно взаимодействовать с другими людьми и группами в поликультурном пространстве [3].

Именно в условиях инклюзии развиваются и находят свое проявление важнейшие личностные характеристики, необходимые для развития успешных межличностных коммуникаций, в том числе – социокультурная компетентность. Комплексный подход к обеспечению условий создания и развития инклюзивной образовательной среды предполагает необходимость реализации

следующих действий: обоснование концептуальных идей формирования и развития социокультурной компетентности в условиях инклюзии; выделение приоритетных направлений процесса формирования и развития социокультурной компетентности; определение современных тенденций и способов оптимизации развития социокультурной компетентности в условиях инклюзивного образования; обоснование сущности, содержания и структуры системы работы образовательной организации в данном направлении; определение целей, задач, источников и механизмов формирования и развития социокультурной компетентности; разработка основных характеристик образовательной среды организации с точки зрения обеспечения необходимых условий развития социокультурной компетентности в условиях инклюзивного образования; анализ готовности всех участников образовательных отношений к созданию условий (среды) развития социокультурной компетентности в условиях инклюзивного образования (составляющие готовности, критерии готовности, инструментарий, тенденции развития и т.д.); определение роли участников образовательных отношений в обеспечении условий непрерывного развития социокультурной компетентности в условиях инклюзивного образования; разработка условий эффективного функционирования образовательной среды как потенциала развития социокультурной компетентности, определение возможных инструментальных и содержательных модификаций среды с целью оптимизации развития социокультурной компетентности в условиях инклюзивного образования; выявление особенностей организации взаимодействия участников образовательных отношений в условиях инклюзивного образования для обеспечения непрерывного развития социокультурной компетентности; определение возможных рисков в реализации системы работы в данном направлении и разработка соответствующих профилактических мер; разработка механизмов реализации комплекса мер по формированию и развитию социокультурной компетентности в условиях инклюзии; выделение критериев эффективности работы в данном направлении [1].

Организация совместной деятельности должна опираться на возможность как индивидуализации образовательного пространства, так и интегрированности деятельности обучающихся. Воспитание детей происходит в любой момент их деятельности. Занятия должны быть направлены на развитие каждого ученика, чтобы он мог ощутить свою уникальность и востребованность.

Необходимо обеспечить успешность для каждого как условие успешности всех, атмосферу понимания, доверия, сотрудничества.

Эффективность формирования коммуникативной культуры будет обеспечиваться в том случае, если цели совместной деятельности станут для всех участников процесса лично значимы, жизненно необходимы, то есть при наличии устойчивой положительной мотивации. Поэтому создание для каждого из участников образовательного процесса ситуации успеха, обеспечение возможности самореализации будет способствовать возникновению у них положительных эмоций и повышению направленности на конструктивное взаимодействие и на саморазвитие.

Исходя из принципов приоритетности подготовки детей к полноценной жизни в обществе, развития у них общественно значимой и творческой активности, воспитания высоких нравственных качеств, необходимо реализовать новые подходы к решению проблем социализации и оздоровления, организации полноценного отдыха, обеспечить равенство возможностей для каждого ребёнка в получении качественных дополнительных образовательных услуг в условиях внедрения программ инклюзивного образования.

Необходимо обеспечить повышение качества дополнительного образования, модернизацию дополнительных образовательных программ с использованием новых технологий, подготовить банк программ психолого-педагогического сопровождения различных категорий детей и подростков в условиях инклюзивного образования.

Надо отметить необходимость разработки и реализации эффективной системы специальной профессиональной подготовки педагогических и иных работников, участвующих в обучении (воспитании) лиц с ограниченными возможностями здоровья, в области коррекционной педагогики, специальной психологии, особенностей психофизического развития лиц с ограниченными возможностями здоровья, методик и технологий организации образовательного и реабилитационного процесса для таких лиц [2].

Важным становится формирование государственного задания по подготовке педагогических кадров для оказания поддержки лицам с ограниченными возможностями здоровья не только в качественном освоении учебного материала, но и для полноценного процесса коммуникации и социализации.

В этих условиях актуальными становятся слова Жака Делора, который так определяет цели образования XXI века:

- уметь жить; коммуникации будут обеспечивать полноценное
 - уметь работать; общение, равно как и эффективное общение бу-
 - уметь жить вместе; дет способствовать формированию коммуника-
 - уметь учиться. тивных навыков и, в целом, – коммуникативной
- Становится очевидным, что навыки успешной культуры.

ЛИТЕРАТУРА

1. Романова Г.А. Об условиях разработки инклюзивной образовательной среды как источника формирования социокультурной компетентности// Тенденции развития науки и образования : Сб. науч. трудов по материалам Межд. научно-практ. конф. 31 июля 2015 г.: В 3 ч. – М.: ООО Ар-Консалт. – С. 75-77.
2. Романова Г.А. Проблемы формирования социокультурной компетентности обучающихся в условиях инклюзивного образования / Наука, образование, общество: тенденции и перспективы : Сборник науч. трудов по мат. Межд. научно-практ. конф. 28 ноября 2014 г. – Консалт, 2014. – С. 132-135.
3. Романова Г.А. Развитие социокультурной компетентности обучающихся во внеурочной деятельности в условиях инклюзивного образования / Материалы 2-й Междунар. научно-практ. конф. «Воспитание подрастающего поколения в современных социокультурных условиях: проблемы и перспективы развития» Конференциум АСОУ : сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций ; науч. ред. Л.Н. Горбунова. – М.: АСОУ, 2015. – С. 130-135.

Summary

ON THE FORMATION OF COMMUNICATIVE CULTURE OF STUDENTS IN AN INCLUSIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT

G.A. Romanova

State University of Humanities and Technology

Abstract: the paper considers the problems of formation of communicative culture of students as a factor in the success of interpersonal communication in the conditions of inclusive education.

Key words: communicative culture; an inclusive educational environment; communication; learners with disabilities; socio-cultural competence.

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ОБЩЕСТВЕННО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ

Г.Н. Скударёва

Государственный гуманитарно-технологический университет

Аннотация. В статье раскрыты основополагающие принципы общественно-ориентированного образования, базирующиеся на фундаментальных исследованиях учёных-теоретиков, обоснована их логико-смысловая зависимость от социокультурных преобразований и перспективных тенденций развития взаимоотношений общества и образования в современной России.

Ключевые слова: общество; образование; гуманизация; демократизация; открытость; социокультурные тенденции.

Современные философские, социокультурные и социально-педагогические авторские идеи, установки и платформы в оценке актуального состояния и определении проблемного поля взаимоотношений общества и образования в современной России в целях проектирования вектора – тенденций развития общественно-ориентированного образования позволили расставить некоторые акценты, выявить основополагающие позиции и ключевые положения для определения перспектив социокультурных преобразований общества и образования в этой связи.

Конструирование прогрессивного будущего, призванного отвечать на запросы и соответствовать требованиям меняющегося общества, нацеленного на нахождение способов выявления прогрессивных общественных изменений, неотделимо от «разворачивания» социального вектора в сторону общественной педагогики.

Превращение современного образования в сферу стратегического развития России предполагает определение приоритетов становления общественно-ориентированного образования, базирующегося на основополагающих позициях и ключевых положениях с целью определения перспектив социокультурных преобразований общества и системы образования в современных условиях. Обозначим среди них следующие:

- формирование образа «нового человека», обладающего гуманистическим мышлением и целостным научным мировоззрением;
- формирование системы нравственно-ценностных ориентиров развития личности;
- возможность реализации индивидуальных склонностей и удовлетворения личностных потребностей, создание условий для

самореализации в качестве субъекта общественной жизнедеятельности;

- апробация новых форм общественных взаимоотношений и приобретение опыта демократических практик;
- межсекторное взаимодействие и развитие социального партнерства образования и общества;
- формирование общественного заказа на содержание и качество образования;
- расширение участия общественности и создание институтов общественного участия в управлении образованием;
- становление системы образования, открытой социуму;
- создание механизмов и процедур общественного обсуждения, общественной экспертизы.
- трансформация традиционной общеобразовательной школы в общественно-активную [26].

Далее представляется целесообразным обосновать логическую и смысловую зависимость представленных выше идей и положений с контекстом общественно-ориентированного образования и подтвердить их теоретическое значение в заданных концептуальных рамках.

Представленные выше идеи и положения сопряжены с гуманизацией образования, которую вполне обоснованно можно рассматривать основополагающим принципом общественно-ориентированного образования. Большинство исследователей гуманизация образования понимается как процесс создания условий, направленных на раскрытие и развитие способностей человека, его позитивную самореализацию, в основе чего

лежит уважение к человеку и вера в него, определение целей, содержания, организации и средств его жизнедеятельности, а также характер взаимодействия с окружающими людьми и средой.

Нам представляется правомерным определить гуманизм как «исторически обусловленную систему воззрений, которая признает человека самодовлеющей ценностью, рассматривает его как сознательного субъекта своих действий, развитие которого по законам собственной деятельности является необходимым условием развития общества [21]. Понятие «гуманизация» является производным от термина «гуманизм», толкований которого существует множество. По определению И.Канта, в частности, это «чувство блага в отношениях с другими» [10].

Исследование общественно-ориентированного образования как гуманного образования может, вместе с тем, базироваться на трудах Е.Б. Попова, Ш.А. Амонашвили, И.А. Зимней, А.И. Субетто, А.Г. Антипьева, С.В. Ивановой, А.Я. Кузнецовой.

Характеризуя общественно-ориентированное образование как гуманное образование, сошлёмся на мнение И.В. Бестужева-Лады, который подошел комплексно к понятию «гуманное образование» и объединил в его характеристике следующие составляющие: дифференциацию образования сообразно общественным потребностям и личным склонностям-способностям учащихся; демократизацию образования; щадящие технологии обучения и воспитания, не унижающие личность и не требующие физического и нервного перенапряжения; оптимизацию процесса обучения и воспитания по критерию максимизации результатов при минимизации затрат времени и сил [3].

Наряду с гуманизацией, другим основополагающим принципом в нашем понимании, может рассматриваться принцип демократизации общественно-ориентированного образования. Демократизация образования – продолжение общей гуманизации образовательных процессов. Проблема демократического образования в настоящее время все более осмысливается в контексте перспективы развития демократии в России. А.Д. Сахаров отмечал, что только в атмосфере интеллектуальной свободы возможна эффективная система образования и творческая преемственность поколений; наоборот, интеллектуальная несвобода, власть унылой бюрократии, конформизм, разрушая сначала гуманитарные области знания, литературу и искусство, неизбежно приводят затем к общему интеллектуальному упадку, бюрократизации и формализации всей системы образования, к снижению качества науч-

ных исследований, к застою и распаду [25].

Демократия – более сложный механизм организации сообщества, чем авторитарное управление «сверху». Демократия предполагает широкую практику согласований позиций, влияние на процессы общественного мнения, активное участие разных групп и сообществ в принятии решений, учёт разнообразия точек зрения. Со ссылкой на А.Н. Тубельского, демократия – это обеспечение широких прав и возможностей выбора, вариативности, партнёрства, договорных отношений, сотрудничества и взаимодействия различных социальных групп и сообществ [31].

По мнению И.В. Макаровой демократизация образования невозможна без наличия демократии в обществе: «демократизация образования и демократизация общества – два взаимообусловленных процесса строительства российской демократии» [19].

Конструирование общественно-ориентированного образования не представляется вне контекста демократизации школы. Н.Б. Крылова, понимая под демократизацией школы «тенденции, факторы и процессы укрепления актуальных для данного общества демократических ценностей, прав / свобод, норм, отношений (в том числе механизмов самоуправления и соуправления) в системе школьного образования», подчеркивает, что «эти тенденции, факторы и процессы базируются на общечеловеческих идеях демократии, однако могут изменяться в зависимости от конкретных исторических условий и задач общественного развития».

Основополагающими теоретическими основами формирования демократической культуры как основы развития гражданского общества через реализацию принципа демократизации в системе общественно-ориентированного образования и обеспечение приобретения опыта демократических практик могут являться научные взгляды, изложенные в монографиях А.Н. Тубельского, И.Д. Румина, И.М. Курдюмовой, в докторском диссертационном исследовании И.В. Суколенова, в научных трудах А.А. Пинского, Н.Б. Крыловой [31, 32, 30, 22]. Очевидный исследовательский интерес вызывает зарубежный опыт, изложенный в научных идеях и концепциях Б. Барбера, Д. Конанта, Р. Вестбрука и др. о взаимосвязи и взаимозависимости демократии и образования; в концепциях о взаимосвязи демократического образования и демократизации управления образованием С. Френе, Д. Дьюи [5].

В современном педагогическом сознании сформировалось понимание невозможности интерпретации современного образования в рам-

ках закрытой системы, строго регламентированной ограниченным, специально организованным учебно-воспитательным пространством школы. Ещё более данный тезис актуален в контексте общественно-ориентированного образования, где система образования – это не замкнутая, жестко централизованная и упорядоченная система, а, напротив, открытая система, способная к самопознанию (рефлексии), количественному и качественному обогащению, перманентному преобразованию в силу тех изменений, которые непрерывно происходят как в макросоциуме, так и внутри самой системы. Гуманистическая, личностно-ориентированная и общественно-ориентированная направленность современного образования прогнозирует доминантные позиции принципа открытого образования [27].

По мнению Л.С. Онокой, открытое образование в настоящее время является не только предметом теории, но и сферой социальной практики: формируется система открытого образования, которая находит реальное воплощение в придании свойств открытости традиционным системам образования и образовательным учреждениям, в создании специальных учебных заведений, работающих на принципах открытости мировой культуре, социуму, человеку [20]. Согласно умозаключению К.А. Зубаревой [7], термин «открытость» становится одним из признаков многочисленных педагогических концепций, направленных на гуманизацию образования, приближение его содержания к реальной жизни, гибкость образовательных программ, преодоление замкнутости школы как социального института, возникновением массовых потребностей в непрерывном образовании на протяжении всей жизни, задачей создания высококачественной информационно-образовательной среды, которая позволила бы системе образования коренным образом модернизировать свой технологический базис, перейти к открытым информационно-педагогическим технологиям обучения (сетевые информационные технологии, дистанционные формы обучения и т.п.).

Сегодня образование, как открытая система, рассматривается в качестве одной из подсистем общества. Всё вышесказанное предметно характеризует общественно-ориентированное образование как «открытую модель» образования, которая предполагает открытость образования будущему, развитие и включение в процессы образования представлений об открытости мира, целостности и взаимосвязанности человека, природы и общества. Вместе с тем синергетическая открытость образовательной системы предусма-

тривает постоянную незавершенность ее становления. Это означает, что система в любой момент открыта к взаимоотношениям, взаимодействию с социумом [28].

Теоретическое обоснование общественно-ориентированного образования, базирующегося на принципе открытого образования, может основываться на научных идеях, теоретических установках и авторских научных платформах, представленных в нижепоименованных научных исследованиях.

Философские, психологические и педагогические предпосылки исследования открытости, как феномена современного образования, исследованы К.А. Зубаревой [7], идеи открытого образования в глобальном мире с позиций шансов и рисков для субъектов образования интерпретированы И.А. Колесниковой [12], педагогические подходы к определению понятия «открытое образование» предложены К.С. Буровым [4]; сущность и принципы открытого образования определены П.В. Чурсиной [33]; «разворачивание» социального вектора открытого образовательного пространства теоретически обосновано Т.Е. Колодкиной [13].

Монографическое исследование В.М. Филиппова, В.П. Тихомирова посвящено созданию и описанию модели открытого образования. Научные фундаментальные исследования представлены диссертациями на соискание учёной степени доктора наук Г.А. Красновой «Открытое образование: цивилизационные подходы и перспективы» [16]; Л.С. Онокой «Открытое образование в современной России: социологическая концепция и модель развития» [20]. Неправомерно было бы не обратиться свой научный интерес к авторскому видению проблемы открытого образования видным философом современности П.Г. Щедровицким, суть которого заключается в интерпретации концепции и практики индивидуализации в контексте школы и открытого образования [34]. В качестве теоретической базы исследования зарубежного опыта приняты во внимание концепции открытого общества А. Бергсона, К. Поппера [24].

Таким образом, обобщая вышеизложенное, формулируем выводы о том, что образование в настоящее время находится в центре внимания научной и общественной мысли, так как вынуждено отвечать на запросы меняющегося общества, соответствовать требованиям будущего. Конструирование прогрессивного будущего, нацелено на развитие общественного участия в формировании образовательной политики, на нахождение способов удовлетворения «общественного вызова» образованию. Общественно-

ориентированное образование, являясь по сути социокультурным феноменом современного общества, сопряжено с демократической идеей, которая, как было сказано выше, является продолжением гуманистических начал, и, по мнению В.Г. Корнетова, может и должна быть положена в основу более глубокой проработки теоретических оснований общественно-ориентированного образования, а по нашему убеждению, ещё и его практической реализации.

Прогнозирование перспектив развития общественно-ориентированного образования, мы полагаем, должно базироваться на принципах гуманизации и демократизации, которые, акцентируя их социокультурное значение, представляется правомерным определить как методологические метапринципы общественно-ориентированного образования и связать с их реализацией его развития и становления в условиях, когда «особое затруднение вызывает демократизация образовательного процесса в школах, реализация в рамках обучения и воспитания партнерских механизмов, а также установление системных связей школьного образования с множеством потоков повседневной социализации детей» [14].

Принцип открытого образования, который мы рассматриваем как методологический принцип общественно-ориентированного образования, являясь сегодня, несомненно, действующим, «рабочим» принципом, способствует преодолению замкнутости школы как социального института и проецирования вектора её развития в открытое образовательное пространство. Ссылаясь на Т.М. Ковалеву, «открытое образовательное пространство для ребенка задается в определенный момент времени не столько конкретным образовательным учреждением и жестко заданной в нем учебной программой, сколько осознанием разнообразных образовательных возможностей и их определенной организацией» [11].

Таким образом, соглашаясь с О.А. Котиковым, Я.Б. Частоколенко, заключаем, что только социально-открытая и общественно-активная школа может воспитать нового гражданина, способного к проявлению гражданской активности лично и в объединении граждан, к социально ответственной реализации своей гражданской активности и к работе по-новому, в ключе социального партнерства, в институтах государственной власти [15].

ЛИТЕРАТУРА

1. Амонашвили Ш.А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса. – Мн.: Университетское, 1990. – 560 с.
2. Антипьева А.Г. Гуманизация и гуманитаризация образования: состояние и проблемы // Высшее образование в России. – 2009. – Вып. № 6.
3. Бестужев-Лада И.В. Поворот школы к человеку // Народное образование. – 1995. – № 8-9. – С. 120.
4. Буров К.С. Подходы к определению понятия «открытое образование» // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование, здравоохранение, физическая культура. – 2005. – В. № 15 (55). – С. 115-119.
5. Дьюи Дж. Общество и его проблемы / Дж. Дьюи. – М.: Идея-Пресс, 2002.
6. Зимняя И.А. Гуманизация образования – императив XXI века. В сб. «Гуманизация образования», Вып. 1. – Набережные Челны, 1996. – С. 20-30.
7. Зубарева К.А. Открытость как феномен современного образования // Педагогическое образование в России. – 2012. – В. №3. – С. 6-10.
8. Иванова С.В. Образование в организационно-гуманистическом измерении. – М.: РУДН, 2007. – 240 с.
9. Иноземцев В.Л. Безусловная ценность нашего времени / Теория и практика демократии : Избр. тексты ; пер. с англ. – М., 2006.
10. Кант И. Трактаты и письма. – М.: Наука, 2002.
11. Ковалева Т.М. Открытость образования как принцип построения современных образовательных технологий // Открытое образование: Новые ценности образования. – М., 2006. – Вып. 3 (27). – С. 11-12.
12. Колесникова И.А. «Открытое образование: перспективы, вызовы, риски // Высшее образование в России. – 2009. – В. № 7. – С. 12-23.
13. Колодкина Т.Е. Пространство «открытости» в пространстве образования (построение социального вектора открытого образования) // Вестник Удмуртского университета. Искусство и дизайн. – 2007. – № 12. – С. 13-18.
14. Корнетов Г.Б. Демократическая педагогика для XXI века: перспективы общественно-активных школ : учебное пособие. – М.-Тверь: Научная книга, 2009. – 116 с.
15. Котиков О.А., Частоколенко Я.Б. Социально-психологический дизайн сообществ разных уровней // Сибирский психологический журнал. – 2009. – № 31. – С. 67-73.

16. Краснова Г.А. Открытое образование: цивилизационные подходы и перспективы : автореф. дис. докт. филос. наук. – М., 2002.
17. Кузнецова А.Я. Функциональные основания современной философии образования // Современные наукоемкие технологии. – 2010. – № 8. – С. 85-86.
18. Курдюмова И.М. Демократия в управлении образованием: опыт зарубежных стран. – М.: ИОСО РАО, 2003. – 144 с.
19. Макарова И.В. Развитие демократических тенденций в отечественном образовании в конце XIX – первом двадцатилетии XX в. : автореф. дисс. ... к. пед. н. – Ижевск, 2005. – 18 с.
20. Онокой Л.С. Открытое образование в современной России: социологическая концепция и модель развития: дисс. докт. социол. наук. – М., 2004. – 292 с.
21. Панфилова Т.В. О содержании понятия «гуманизм» // Философские науки. – 1990. – № 9. – С. 113.
22. Пинский А.А. Либеральная идея и практика образования. – М., 2007. – 493 с.
23. Попова Е.Б. Гуманистическая педагогика в образовательной действительности : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – СПб., 2007. – 41 с.
24. Поппер К. Открытое общество и его враги. Т.II. Время лжепророков: Гегель, Маркс и другие оракулы / пер. с англ. – М., 1992. – С. 319.
25. Сахаров А.Д. Без коренной демократизации наше общество не сможет разрешить стоящих перед ним проблем: Письмо в ЦК КПСС (19 марта 1970 г.) / А.Д. Сахаров, В.Ф. Турчин, Р.А. Медведев. // Известия ЦК КПСС. – 1990. – № 11. – С. 150-159.
26. Скударёва Г.Н., Шишова Г.Г. Социальный заказ образованию как феномен современной педагогической действительности // Воспитание школьников. – 2013. – № 8. – С. 3-10.
27. Скударёва Г.Н. Качество образования: от педагогической теории к практике общественной оценки // Альма Матер. Вестник высшей школы. – 2013. – № 6. – С. 57- 60.
28. Скударёва Г.Н., Шишова Г.Г. Российское образование в системе отношений «общество - государство» // Известия Южного федерального университета. – 2015. – № 4. – С. 23-34.
29. Субетто А.И. Гуманизация российского общества (авторская концепция). – СПб-М.: Исслед. центр Ком-та по высшей школе, 1992. – 152 с.
30. Суколенов И.В. Теория и практика гражданского образования в общеобразовательных учреждениях (Историко-педагогические аспекты): автореферат дис. докт. пед. наук. – М., 2002. – 42 с.
31. Тубельский А.Н. Новые ценности образования : Демократическая школа Александра Тубельского. – 2012. – №1(49). – 170 с.
32. Фрумин И.Д. Введение в теорию и практику демократического образования. – Красноярск: Краснояр. краев. орг. о-ва «Знание», 1998. – 317 с.
33. Чурсина П.В. Сущность и принципы открытого образования // Вестник Ставропольского государственного университета 66/2010/ Педагогические науки. – С. 137-141.
34. Щедровицкий П.Г. Школа и открытое образование: концепции и практики индивидуализации / Сборник научных трудов по материалам IV Всероссийской научной тьюторской конференции. – Томск, 2000. – 463 с.

Summary

THEORETICAL AND METHODOLOGICAL FOUNDATIONS OF RESEARCH PUBLIC-ORIENTED EDUCATION IN MODERN RUSSIA

G.N. Skudareva

State University of Humanities and Technology

Abstract. The article reveals the fundamental principles of public - oriented education, based on fundamental research scientists, theorists, and justified their logico-semantic dependence on socio-cultural transformations and perspective development trends of interaction between society and education in modern Russia.

Key words: society; education; humanization; democratization; openness; socio-cultural trends.

РАЗДЕЛ 3. ПСИХОЛОГИЯ

УДК159.923

ЗАВИСИМОСТЬ СОЦИАЛЬНОГО СТАТУСА ОТ ТЕМПЕРАМЕНТНЫХ ХАРАКТЕРИСТИК МОЛОДЕЖИ

Н.А. Балакирева

Государственный гуманитарно-технологический университет

Аннотация. Социальный статус зависит от характера, воспитания, окружения, умения вести себя в критических ситуациях, понимания сути всевозможных проблем, умения общаться, приспосабливаться к среде.

Ключевые слова: характер; воспитание; окружение; ситуация; проблемы; темперамент; молодежь.

В современном мире без взаимодействия не обойтись, важно, как молодежь добивается успеха в деятельности, какие способы, формы используют для достижения цели. От этого и зависит, как окружающие будут воспринимать конкретного индивида. Те люди, которых не воспринимает один коллектив, могут быть успешны в другом, соответственно и статус такого человека будет разным. Но не все молодые люди находят тот коллектив, в котором бы его приняли, и от этого возникает масса проблем, с которыми без помощи специалиста трудно справиться. Важно, показать нужность таких людей в обществе, помочь им приобрести уверенность в себе, обрести желаемый социальный статус в более комфортном для человека окружении [1].

Так же, нужно учитывать индивидуальные особенности людей, ведь благодаря конкретным чертам характера, они добиваются нужного для них результата. Молодой человек должен заниматься саморазвитием и реализовывать себя. Это необходимо для личностного роста, если люди занимаются собой, то в коллективах, возможно, крупных разногласий не возникнет. Желательно изучать то, как правильно вести себя в различных ситуациях, как правильно общаться с различными категориями людей, раскрывать и показывать все свои возможности, и это может помочь в приобретении желаемого социального статуса, как в коллективе, так и в обществе [2].

Молодежь хочет занять в коллективе, обществе положительную, одобряемую позицию, реализовать свои возможности, особенно если перешел из одного коллектива, в котором он занимал не желаемую для него позицию, в другой, где появляется возможность изменить свое поведение, показать себя с лучшей стороны. Но иногда мы сталкиваемся с совершенно иной позицией, когда человек переходя, из одного коллектива в другой не может приобрести желаемый социальный статус по различным причинам. Все это способствует тому, что члены коллектива могут просто начать игнорировать такого человека [3].

Естественно, такому молодому человеку требуется помощь специалиста, в приобретении соответствующего социометрического статуса. Это необходимо для того, чтобы найти правильный подход к человеку, ведь у каждого свой тип темперамента. Чистого темперамента не существует, но какой либо будет явно преобладать над другими, комбинации темпераментных черт определяют характер [3].

В ГГГУ проводилось экспериментальное исследование по выявлению и соотношению темперамента и социометрического статуса студентов 1 курса социально-педагогического факультета в количестве 20 человек. Использовались методики: опросник Айзенка, социометрия [4] (см. табл.1).

ЗАВИСИМОСТЬ СОЦИАЛЬНОГО СТАТУСА ОТ ТЕМПЕРАМЕНТНЫХ ХАРАКТЕРИСТИК МОЛОДЕЖИ

Таблица 1. Результаты опросника Айзенка

№	ФИО	Показатели шкалы экстраверсия-интроверсия	Показатели шкалы нейротизм	Тип темперамента
1	Александра К.	14	13	Холерик
2	Александра Ч.	16	18	Холерик
3	Алена С.	8	19	Меланхолик
4	Валерия К.	15	20	Холерик
5	Дарья Ш.	11	12	Флегматик-меланхолик
6	Дмитрий Л.	14	12	Холерик-сангвиник
7	Екатерина А.	10	12	Меланхолик-флегматик
8	Екатерина Б.	7	12	Меланхолик-флегматик
9	Екатерина Т.	14	19	Холерик
10	Елена Н.	12	11	Флегматик-сангвиник
11	Жанна С.	17	14	Холерик
12	Ирина К.	18	8	Сангвиник
13	Ирина П.	13	10	Сангвиник
14	Кристина Б.	18	16	Холерик
15	Леонид. К.	18	1	Сангвиник
16	Наталья Л.	18	18	Холерик
17	Полина К.	7	17	Меланхолик
18	Тимофей Н.	9	17	Меланхолик
19	Юлия Б.	16	10	Сангвиник
20	Яна Н.	4	17	Меланхолик

Таблица 2. Результаты методики социометрии

№	ФИО	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
1	Александра К.				X			X								X					
2	Александра Ч.											X	X			X					
3	Алена С.					X											X				X
4	Валерия К.	X						X												X	
5	Дарья Ш.			X					X								X				
6	Дмитрий Л.				X											X		X			
7	Екатерина А.	X			X															X	
8	Екатерина Б.			X	X			X													
9	Екатерина Т.				X						X			X							
10	Елена Н.											X	X	X							
11	Жанна С.		X										X			X					
12	Ирина К.									X						X				X	
13	Ирина П.				X			X		X											
14	Кристина Б.				X			X								X					
15	Леонид К.						X					X							X		
16	Наталья Л.		X									X									X
17	Полина К.			X		X		X													
18	Тимофей Н.						X				X					X					
19	Юлия Б.		X										X			X					
20	Яна Н.			X	X												X				
	Взаимных выборов	2	2	3	2	2	2	2	—	1	1	2	2	1	—	2	3	2	2	2	1
	Всего выборов	2	3	4	8	2	2	6	1	2	2	4	4	2	—	2	6	3	2	4	1

Примечание: X выбор студента; X взаимный выбор.

Таблица 3. Взаимосвязь социометрического статуса и типов темпераментов у каждого звена

Социометрический статус	Количество человек	Типы темпераментов
Звёзды	1	Холерический
Высокостатусные	2	Холерический; Промежуточный.
Среднестатусные	5	2 холерических; 2 сангвинических; меланхолический
Низкостатусные	6	2 холерических; 2 промежуточных; сангвинический; меланхолический
Изолированные	0	
Отверженные	5	2 меланхолических; 2 промежуточных; сангвинический.
Пренебрегаемые	1	Холерический

ЗАВИСИМОСТЬ СОЦИАЛЬНОГО СТАТУСА ОТ ТЕМПЕРАМЕНТНЫХ ХАРАКТЕРИСТИК МОЛОДЕЖИ

Методика социометрия показала, что среди студентов 1 звезда; 2 высокостатусных; 5 среднестатусных; 6 низкостатусных; 0 изолированных; 5 отверженных и 1 пренебрегаемый (см. табл. 3).

Наше экспериментальное исследование показало, что прямой зависимости социометрического статуса от темпераментных характеристик не наблюдается. Так как у звезды и изгоя преобладает один и тот же тип темперамента, так же и у других статусов не наблюдается преобладания какого либо типа темперамента, а встречаются в каждой группе различные типы [5].

Следовательно можно сделать вывод, что прямого влияния на социометрический статус тип темперамента не оказывает, но он может влиять в совокупности с другими факторами.

Рекомендации по контролю темперамента

Для того, чтобы успешно контролировать все свои действия, проявления темперамента, нужно осознавать то, в каких ситуациях происходят нежелательные проявления черт характера и самое главное понимать то, что это нужно контролировать, так как без желания и понимания ситуаций, успешного изменения личности не произойдет. Скорее всего, понадобится помощь такого специалиста как психолог, который поможет достичь желаемого эффекта с помощью консультаций, терапий, тренингов и т.д. Ведь для того, чтобы контролировать или снижать агрессию, необходимо владеть различными приемами, которыми не компетентный человек не владеет. Так же если человек понимает, что у него заниженная самооценка, психолог поможет приобрести уверенность в себе. Нет распределения темперамента на «хороший» и «плохой», у каждого типа встречаются как достоинства, так и недостатки, которые при необходимости нужно уметь контролировать. Когда речь идет о коллективе и социометрическом статусе тут одну из важных ролей играют классные

руководители, кураторы, начальники, организаторы и др. Это такие люди, которые должны знать, как сплотить коллективы, давать проявлять себя, учитывать особенности, выявлять неформальных лидеров. Именно с их помощью человек сможет поверить в себя, свои возможности, реализоваться в различных видах деятельности.

Нужно отметить, что человек, в первую очередь, должен научиться внимательно слушать и слышать других людей, пытаться понять, почему о нем отзываются негативно или позитивно. Учесть то, о чем повторяются чаще всего. Постараться понять какие вещи помогут отвлечься, снять напряжение, поднять настроение и т.д. Если человек будет внимателен сам к себе и к окружающим, то крупные конфликты можно избежать.

Таким образом, каждый человек должен заниматься саморазвитием и реализовывать себя. Это необходимо для личностного роста, если люди занимаются собой, то в коллективах, возможно, крупных разногласий не возникнет. Желательно изучать то, как правильно вести себя в различных ситуациях, как правильно общаться с различными категориями людей, раскрывать и показывать все свои возможности, и это может помочь в приобретении желаемого социального статуса, как в коллективе, так и в обществе.

Социометрический статус зависит и от коллектива, в который попадает человек, как люди в нем умеют налаживать контакт с другими, какие черты характера преобладают, какие цели и ценности ставят перед собой. Если внутри коллектива царит конкуренция между микрогруппами, а не взаимопонимание, то человеку, который привык делать все в команде, будет сложно адаптироваться и, соответственно, социометрический статус не будет предполагаемы

Итак, социальный статус молодежи зависит от характера, воспитания, окружения, умения вести себя в критических ситуациях, понимания сути всевозможных проблем, умения общаться, приспосабливаться к среде и т.д.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гуревич П.С. Психология личности: учеб. пособие. – М.: Юнити-Дана, 2012. – 566 с.
2. Егорова М.С. Психология индивидуальных различий. – М.: Планета детей, 2011. – 328 с.
3. Зимбардо Ф. Ляйппе М., Свенцицкий А. Социальное влияние. – СПб.: Питер, 2011. – 448 с.
4. Киреева З.А. Методы психологического исследования. – Курган: Издательство Курганского государственного университета, 2014. – 185 с.
5. Сериков В.В. Развитие личности в образовательном процессе. – М.: Логос, 2012. – 448 с.

Summary

**DEPENDANCE OF SOCIAL STATUS ON TEMPERAMENTAL
CHARACTERISTICS OF YOUNG PEOPLE**

N.A. Balakireva

State University of Humanities and Technology

Abstract. Social status depends on nature, education, environment, knowledge of manners in critical situations, understanding of the core of various problems, communication ability, adjust to the environment.

Key words: nature; education; environment; situation; problems; temperament; young people.

ПРОФИЛАКТИКА И КОРРЕКЦИЯ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ В СФЕРЕ ДОСУГА

Т.М. Гулевич

Государственный гуманитарно-технологический университет

Аннотация. В статье рассматриваются социально значимые задачи, сдерживающие рост подростковой девиации и повышающие эффективность превентивных мер, актуализируется потребность в формировании эффективной стратегии профилактической работы в современном трансформирующемся обществе.

Ключевые слова: девиантное поведение; досуг; социальная дезорганизация; коррекция; профилактика; подростки.

В современной социально-экономической ситуации молодое поколение в большинстве своем оказалось без надежных социальных ориентиров. Разрушение традиционных форм социализации, основанной на социальной предопределенности жизненного пути, с одной стороны, повысило личную ответственность молодых людей за свою судьбу, поставив их перед необходимостью выбора, с другой – обнаружило неготовность большинства из них включиться в новые общественные отношения. Выбор жизненного пути стал определяться не способностями и интересами молодого человека, а конкретными обстоятельствами. И на фоне этого определился круг наиболее важных проблем, характерных именно для современной молодежи. Поведение некоторой части молодежи выходит за границы дозволенного и общепринятого, такое поведение в специальной литературе принято называть девиантным, отклоняющимся.

Рост девиантного поведения среди подростков обозначил актуальность проблемы организации профилактической работы с ними, но в связи с тем, что реализация профилактических технологий осуществляется с детьми, имеющими опыт тех или иных девиантных отклонений в поведении, целесообразно в качестве одного из направлений данного вида деятельности рассматривать и работу коррекционную.

Агрессивные подростки, при всём различии их личностных характеристик и особенностей поведения, отличаются некоторыми общими чертами. К таким чертам относятся бедность ценностных ориентаций, их примитивность, отсутствие увлечений, узость и неустойчивость интересов. У этих детей, как правило, низкий уровень интеллектуального развития, повышенная внушаемость,

подражательность, недоразвитость нравственных представлений. Им присуща эмоциональная грубость, озлобленность, как против сверстников, так и против окружающих взрослых. У таких подростков наблюдается крайняя самооценка (либо максимально положительная, либо максимально отрицательная), повышенная тревожность, страх перед широкими социальными контактами, эгоцентризм, неумение находить выход из трудных ситуаций, преобладание защитных механизмов над другими механизмами, регулирующими поведение. Вместе с тем среди агрессивных подростков встречаются и дети хорошо интеллектуально и социально развитые. У них агрессивность выступает средством поднятия престижа, демонстрация своей самостоятельности, взрослости [5, с. 50].

Современные научные знания позволяют говорить о том, что наследуется не какая-то конкретная форма отклоняющегося поведения, а определенные индивидуально-типологические свойства, увеличивающие вероятность формирования девиантности, например импульсивность, нейротизм, экстраверсия. Внутренние биологические процессы определяют силу и характер реакций человека на любые средовые воздействия. Несмотря на наличие факторов, подтверждающих существование биологических основ отклоняющегося поведения, они действуют только в контексте определенного социального окружения.

В целом отклоняющееся поведение личности является результатом сложного взаимодействия социальных и биологических факторов, действие которых преломляется через систему отношений личности.

Редуцированный характер общения, неконтролируемый рост ненормативного, отклоняюще-

гося поведения, правонарушений среди обучающихся, распространение как гиперактивности, так и заторможенности у подростков, спровоцировали обострение девиантности и сделали проблему повышения эффективности системы профилактики девиантного поведения особо значимой.

Одной из заметных тенденций современного российского общества является рост числа гендерных девиаций в поведении подростков, характеризующегося социальным расслоением, нивелированием традиционных нравственных ориентиров, внедрением в массовое сознание культуры силы и насилия, эгоцентризма и ксенофобии, кризисом семьи, потерей ее как ячейки общества.

В создавшихся условиях проблема профилактики гендерных девиаций в поведении подростков приобретает особую актуальность и становится важнейшим направлением эмпирических и теоретических изысканий.

Исследования по данной проблеме восходят к фундаментальным трудам ряда зарубежных ученых (Р. Бэрон, А. Бассе, П. Брейн, Л. Берковиц, К. Бютнер, Д. Доллард, К. Лорэнц, Д. Ричардсон, Р. Селман, Э. Эриксон и др.). Наиболее продуктивные из них, выполненные в рамках социологического подхода (Бандура, Броннер, Мак-Кэй, Шоу, Хили и др.), содержат анализ роли неблагоприятной социальной среды как причинного фактора гендерных девиаций в поведении личности, с учетом того, что для подобной среды характерны социальная дезорганизация, бедность и экономическая зависимость, отсутствие устойчивых стандартов поведения.

Для отечественной науки и практики характерен социокультурный подход, в рамках которого при анализе гендерных девиаций в поведении личности исследуются все возможные переменные: органические, социальные, психологические, культурные. Это дает широкий спектр факторов и позволяет рассматривать профилактическую работу как процесс с множеством аспектов.

Социально-культурные проблемы, носителями которых являются девиантные подростки, связаны со снижением моральных критериев во взаимоотношениях, неразвитой способностью к состраданию, сопереживанию, эмпатии; девальвацией ценности образования, труда; отсутствием интереса к культурному наследию, истории своего края; разрушением духовно-нравственной атмосферы в семье, ростом криминальной активности и отклоняющихся форм поведения и др.

В нашем исследовании мы опирались на точку зрения Л.В. Мардахаева, который считает что: «Социально-педагогическую технологию как

целенаправленную, можно определить как наиболее оптимальную социально-педагогическую деятельность (упорядоченную совокупность действий, операций и процедур) по реализации специалистом (специалистами) методов (совокупности методов), средств и приемов, обеспечивающих достижение прогнозируемой цели в работе с одним человеком или с группой в определенных условиях. Подобные технологии создаются на основе специальных теоретических разработок или предшествующего (известного) опыта решения определенных социально-педагогических задач. По своей сущности такие технологии носят прикладной (практико-ориентированный) характер» [4, с. 37-38].

По данной проблеме нами было проведено исследование на выявление склонности к девиантному поведению. В нём принимало участие 37 человек (19 мальчиков и 18 девочек), посещающих Муниципальное автономное учреждение культуры «Районный Дом культуры им. Нариманова» Шатурского муниципального района Московской области.

В основу нашего исследования была положена гипотеза, исходящая из того, что влияние культурно-досуговой среды как формирующего фактора может стать конструктивным, если подростки будут рассматриваться в ней как группа повышенного социального риска, которая нуждается в целенаправленной специфической социально-педагогической помощи.

Научная новизна состоит в исследовании генезиса и сущности социальных норм и отклонений в сфере досуга, роли культурно-досуговой среды как условия нормативного и регулятивного поведения подростков; типологии видов социальных отклонений подростков в сфере досуга; в обосновании профессионально-квалификационной помощи подросткам.

Для выявления гендерных различий девиаций, мы использовали следующие методики:

- вопросник Сандры Бэм по изучению маскулинности – фемининности (мужественность – женственность);
- методика диагностики склонности к девиантному поведению;
- диагностика патопсихологических отклонений, объединяемых в форме синдромов невротизации и психопатизации – тест УНП (Уровень невротизации и психопатизации);
- методика диагностики показателей и форм агрессии А. Басса и А. Дарки;
- методика «Личностная агрессивность и конфликтность» (Е.П. Ильин и П.А. Ковалев).

ПРОФИЛАКТИКА И КОРРЕКЦИЯ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ В СФЕРЕ ДОСУГА

Для подтверждения гипотезы и реализации цели и задач исследования, нами была разработана программа эмпирического исследования, состоящая из трех этапов:

1 этап – выявление особенностей девиантного поведения у мальчиков;

2 этап – выявление особенностей девиантного поведения у девочек;

3 этап – сравнительный анализ исследования.

Нами были выделены три типа личности подростка:

первый – подростки с откровенно эгоистической направленностью (21,6% – 8 человек, из них 6 девочек);

второй – подростки с антиколлективистской, асоциальной направленностью поведения (32,4% – 12 человек, из них 7 девочек);

третий тип – подростки с узостью и замкнутостью целей и интересов (46% – 17 человек, из них 8 девочек).

Исходя из полученных данных, мы разработали технологию профилактики девиантного поведения подростков, основанную на средствах досуговой деятельности. Технология включала в себя три уровня: вербально-семантический, когнитивный, мотивационно-прагматический. Названные уровни позволили установить личностный контакт с подростками.

На этапе проведения формирующего эксперимента нами был определен круг задач.

Основными из них являются:

– восстановление и развитие нормальных позитивных интересов подростка с девиантным поведением;

– навыков конструктивного общения;

– чувства социальной ответственности и навыков дисциплины и самодисциплины.

Профилактическая и коррекционная работа с подростками осуществлялась в рамках программы досугового объединения «Тинейджер».

Цели программы: ориентация личностно-ориентированной и содержательно насыщенной социально-культурной среды досугового объединения в условиях клуба.

Задачи программы:

1) корректировка ценностных ориентации подростков и оснащение их позитивными практиками личностного и профессионального самоопределения;

2) создание условий для развития индивидуальных способностей подростков, успешной их самореализации в различных видах социально-культурной деятельности;

3) оптимизация внутренней среды личностного развития;

4) освоение социальных технологий успешной адаптации в условиях агрессивной внешней среды; минимизация социально-психологических причин агрессивного поведения подростков;

5) формирование у подростков законопослушного поведения и стремления к здоровому образу жизни.

Что касается данных на момент повторного исследования то можно заметить благоприятные изменения. Так, например, увеличился процент подростков, стремящихся к деятельности для других, желающих принести пользу ближнему (24,2% – 9 человек, из них 4 девочки), позитивно взаимодействовать в социуме (35% – 13 человек, из них 8 девочек), а коммуникабельность и общительность прослеживалась у 40,8% (15 подростков, из них 10 девочек).

Исследование показало, что клубы, выступающие как объект педагогического руководства, могут стать эффективной площадкой социализации и самореализации личности подростка, средством предотвращения девиации.

Участие в проекте дало терпимость воспитанникам друг к другу, совершенствовало нравственную сферу личности, расширило круг общения, позволило подросткам узнать новую форму проведения свободного времени, приобщиться к здоровому образу жизни. Совместная деятельность помогла обрести себя, стать коммуникабельным, уверенным в себе человеком. Участники проектов досугового объединения научились общению, демонстрировали способности в разных видах деятельности. Как педагогическая система – эта среда способна эффективно решать задачи социализации личности, что обеспечивается широким социокультурным контекстом, в котором протекают воспитательные процессы, а также функциональной и содержательной взаимодополняемостью ресурсов и возможностей культурно-досуговой деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Воспитание трудного ребёнка: Дети с девиантным поведением / под ред. М.И. Рожкова. – М.: Владос, 2001. – 240 с.
2. Городецкая И.М. Ценностно-коммуникативные проявления личности девиантных подростков во взаимоотношениях со взрослыми / И.М. Городецкая, С.Г. Конюхова / Информационно-коммуникативное пространство и человек. – Казань, 2011. – С. 36-44.

3. Малых С.Б., Гиндина Е.Д., Кузнецова И.В., Лобаскова М.М. Диагностика поведенческих и эмоциональных проблем у детей и подростков: стандартизация родительской формы Опросника Т. Ахенбаха на российской выборке. Психолого-педагогическое сопровождение субъектов образовательного процесса. Проблемы внедрения психолого-педагогических исследований в систему образования. Ч. 2. – М.: ПЕР СЭ, 2004. – С. 72-82.
4. Мардахаев Л.В. Социальная педагогика : учебник – М.: Гардарики, 2006. – 269 с.
5. Семенюк Л.М. Психологические особенности агрессивного поведения подростков и условия его коррекции. – М., 1996. – С. 50.
6. Сизова И.Г., Филипченкова С.И. Методика диагностики когнитивно-поведенческих стратегий преодоления / Современная психология: состояние и перспективы исследований : Материалы юбилейной науч. конф. ИП РАН. – М.: ИП РАН, 2002. – С. 180-199.
7. Панфилова М.А. Игротерапия общения: Тесты и коррекционные игры. Практическое пособие для психологов, педагогов и родителей. – М.: ГНОМ и Д, 2001. – 160 с.

Summary

PREVENTIVE MAINTENANCE AND CORRECTION DEVIATION OF BEHAVIOUR OF TEENAGERS IN LEISURE SPHERE

T.M. Gulevich

State University of Humanities and Technology

Abstract. In article socially significant problems containing growth of teenage deviation and raising efficiency of preventive measures are considered, the requirement for formation of effective strategy of preventive work for a modern transformed society is staticized.

Key words: deviation behavior; leisure; social disorganization; correction; preventive maintenance; teenagers.

О ПОНЯТИИ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ ИНФОРМАЦИИ В ПАМЯТИ

Т.Н. Осинина

Государственный гуманитарно-технологический университет

Аннотация. В статье анализируется понятие репрезентации. Приводится анализ репрезентации понятий и репрезентации семантических отношений, описанных И. Хофманом. В исследованиях, проведенных автором статьи, экспериментальное подтверждение получил тот факт, что трудности процессуального хранения признаков понятий иногда значительно превышают трудности декларативной репрезентации отношений.

Ключевые слова: память; репрезентация информации; понятия; отношения.

Изучение человеческой памяти открывает доступ к таким областям психики, знание которых имеет важное значение для решения многих практических задач. Для педагога очень важно знать, как лучше структурировать учебный материал и в какой последовательности предлагать его учащимся, чтобы обеспечить высокое качество усвоения знаний. Но для решения этой проблемы необходимо установить закономерности организации информации в памяти и ее воспроизведения, изучить каким образом эта организация функционирует и как влияет на результативность мнемических процессов. Большое практическое значение имеет раскрытие и моделирование механизмов памяти, обеспечивающих сохранение огромного объема информации, приобретаемой в течение жизни, а также быстрое и точное воспроизведение необходимой информации при изменяющихся внешних условиях.

Именно в этом контексте мы сталкиваемся с понятием «репрезентация информации», освоение и разработка которого привели к коренным сдвигам в науке. Анализ понятия «репрезентация», описанного с помощью двух фундаментальных характеристик: понятий и отношений, и составляет цель настоящей статьи.

Слово репрезентация означает «представленность», «изображение», «отображение одного в другом или на другое», то есть речь идет о внутренних структурах, формирующихся в процессе жизни человека, в которых представлена сложившаяся у него картина мира, социума и самого себя [7]. В когнитивной психологии представление о ментальных репрезентациях занимает одно из центральных мест (У. Найссер, 1988; Р. Солсо, 2002; Т.Н. Ушакова, 2004; М.А. Холодная, 1997, 2004; D. Gentner, A. Stevens, 1983; A. Paivio, 1989 и др.).

В когнитивной психологии под «репрезентацией» первоначально понималась некоторая фиксированная форма определенным образом упорядоченного знания, либо та или иная форма его хранения. В настоящее время репрезентация, как отмечает М.А. Холодная, рассматривается уже не как форма фиксации знаний, а как инструмент приложения знаний к определенному аспекту действительности. Репрезентация, согласно М.А. Холодной, – это особая форма организации ментального опыта в виде индивидуального умозрения (того, как человек мысленно видит в данный конкретный момент времени конкретное событие или явление) [8].

Исследуя процессы переработки информации, Б.М. Величковский показал наличие особых психических образований – когнитивных структур, которые принимают участие как в приеме, преобразовании, так и в хранении информации [2]. М.А. Холодная и Н.И. Чуприкова отождествляют когнитивные структуры и репрезентации. Так, когнитивные структуры, по мнению М.А. Холодной, являются носителями ментального опыта. Н.И. Чуприкова отмечает, что когнитивные структуры – это «кристаллизованные» матрицы получения всех знаний о мире, являющиеся относительно стабильной основой динамических процессов анализа, синтеза, абстракции и обобщения [12]. А.В. Брушлинский, Е.А. Сергиенко отмечают, что «... когнитивные структуры представляют собой обобщенно-абстрактные репрезентации схемы, включающие возможность не только получения знаний, но и способ их получения ...» [1, с. 8]. Ментальная репрезентация дает возможность исследовать взаимодействие людей с миром путем изучения избирательности, предпочтения, направленности субъекта к определенным аспектам взаимодействия [1]. Понятие «антиципирующая

схема», введенное У. Найссером, представляет наибольшее соответствие понятию «ментальная репрезентация» [3].

В работах А. Пайвио была выдвинута идея двойного кодирования мира. Согласно А. Пайвио, существуют две системы репрезентации внешнего воздействия: вербальная (через словесное обозначение) и невербальная, образная (через наглядное впечатление). Использование невербальной системы позволяет хранить сенсорные воздействия в целостной аналоговой форме. Вербальная система репрезентирует знание в виде абстрактных единиц, соответствующих элементам языка. Эти два вида памяти независимы друг от друга, хотя и связаны между собой. Образная репрезентация стимула может активировать его вербальную репрезентацию, и, наоборот, вербальная репрезентация может вызвать образное представление [13].

Л.В. Черемошкина отмечает, что «... проблема репрезентации информации в памяти человека распадается на несколько взаимосвязанных и относительно независимых исследовательских проблем:

- как организована информация в памяти человека;
- каким образом эта организация функционирует;
- каким образом организация информации влияет на результативность мнемических процессов; каковы взаимосвязи увиденного и запомненного и характера репрезентации информации в памяти человека и др...» [10, с. 43].

При этом, как правило, термином «репрезентация информации в памяти человека» обозначают одновременно три проблемы:

- во-первых, то, как структурированы знания, представления, домыслы и т.д. человека (содержание внутреннего мира личности, картина мира, по А.Н. Леонтьеву);
- во-вторых, как происходит процесс представления (репрезентации) вновь поступающей информации, для того чтобы ее запомнить и воспроизвести;
- в-третьих, каковы закономерности взаимоотношений имеющейся и вновь поступающей информации [10].

В сущности, И. Тульвинг сформулировал проблему репрезентации информации в памяти человека. Он предлагает деление памяти на процедурную, семантическую, эпизодическую. Эпизодическая память хранит информацию о датированных во времени эпизодах или событиях. Семантическая память – это умственный

тезаурус, который организует знания человека. Процедурная – низшая форма памяти сохраняет связи между стимулами и реакцией. Ее можно сравнить с тем, что называют ассоциативной памятью.

Наиболее популярна гипотеза о иерархической организации функциональной структуры семантической памяти. Это представление легло в основу работы И. Хофмана, который отмечает, что в памяти человека, репрезентированы не свойства сенсорных стимулов, а отраженные в процессе кодирования характеристики предметного мира, отношения между его компонентами, а также состояния познающего субъекта [9]. Эти репрезентации он называет семантическими. Таким образом, под семантическими репрезентациями И. Хофман понимает прежде всего репрезентации явлений и связей объективного мира в памяти человека.

По мнению И. Хофмана семантическую репрезентацию можно описать с помощью двух фундаментальных характеристик: с помощью понятий, отражающих целые классы объектов, и отношений, отражающих связи между конкретными объектами или понятийными классами [9].

Под влиянием мотивов в ходе познавательной деятельности человека происходит понятийное обобщение предметов и явлений, одинаковая реакция на которые является условием удовлетворения соответствующего мотива [9]. В.Ф. Петренко также отмечает, что репрезентация мира оказывается чрезвычайно зависимой от мотивационно-потребностной сферы и эмоционального состояния субъекта [6]. Так возникают, например, понятия: пища, река, стол, инструмент, дерево и т. п., то есть обобщения, которые оказывают одинаковое регулирующее воздействие на поведение, вызванное определенной потребностью организма. Такое понятийное расчленение окружающего мира является одним из фундаментальных когнитивных достижений человека.

Описывая репрезентацию понятий в памяти человека И. Хофман выделяет следующие виды [9].

1. *Множественная репрезентация понятий.* Понятие является обобщением множества объектов. Поэтому хранение некоторого понятия в памяти требует такой формы репрезентации, которая характеризовала бы не один индивидуальный объект, а все множество принадлежащих к нему объектов. Вероятно, наиболее простым решением проблемы было бы предположение, что в памяти упорядоченно

хранятся все встречавшиеся субъекту примеры понятия. Репрезентацию некоторого понятия можно, согласно такому пониманию, представить как упорядоченное множество принадлежащих к нему объектов.

2. *Репрезентация понятий с помощью прототипов.* Существует возможность репрезентации множества объектов в форме одной когнитивной единицы. Такая когнитивная единица делает возможным понятийную идентификацию новых, никогда ранее не воспринимавшихся объектов. Но в памяти хранятся не отдельные объекты, а как бы их «прототипический представитель». Принадлежность к множеству определяется сходством с «прототипом». Чем больше объект похож на прототип, тем увереннее и быстрее он идентифицируется как принадлежащий к множеству. Прототипическая репрезентация является, таким образом, не чем иным, как запоминанием множества объектов с помощью набора признаков, характеризующих все множество в целом. Идея понятийных прототипов сводится к гипотезе репрезентации признаков. Гипотеза прототипа оказывается малопригодной для описания репрезентации понятий в памяти человека. Она подтверждается лишь в отдельных случаях репрезентации весьма однородных объектов, почти не имеющих различительных признаков. В таком случае прототипическая репрезентация означает формирование элементарного механизма сравнения, в котором точкой отсчета служит некоторый выделенный стимул. Но если понятийной дифференцировке подлежат объекты, различающиеся по своим признакам, то такие простые механизмы оказываются уже недостаточными. В этом случае, оправданной является гипотеза репрезентации признаков.
3. *Репрезентация признаков понятий.* Гипотеза репрезентации признаков понятий представляется автору наиболее адекватной. Репрезентация признаков означает, что структуры семантической памяти могут быть расчленены на элементы, отражающие свойства классифицируемых объектов, а также отношения между ними. Эти когнитивные элементы, позволяющие дифференцировать репрезентации понятий друг от друга, называются при-

знаками. Анализ признаков, входящих в состав различных понятий, приводит к необходимости различать два типа понятий. Сенсорные понятия репрезентированы в памяти преимущественно признаками, отражающими обобщенные наглядные свойства объектов. Репрезентацию категориальных понятий составляют главным образом признаки, отражающие типичные связи множества принадлежащих к понятию объектов с другими понятийными классами.

Следует иметь в виду, что формирование семантической памяти происходит в ходе накопления индивидуального опыта. Возникновение сенсорных понятий является результатом восприятия множества сходных по внешнему виду объектов; если известен лишь один пример понятия, репрезентация последнего определяется признаками одного этого объекта, если же известен только список подчиненных классов, внутренняя репрезентация определяется этим списком. У различных людей одни и те же понятия могут быть репрезентированы по-разному: в сенсорной или категориальной форме [9].

Сравнение различных видов репрезентации понятий И. Хофман проводит на примере понятия дерево. Множественная репрезентация предполагает, что понятие дерево существует в виде совокупности примеров, которые ограничены в данном случае хвойными и лиственными деревьями. Репрезентация с помощью прототипа изображена схемой «абстрактного дерева», чтобы подчеркнуть, что прототип представляет собой синтез характерных признаков деревьев. Репрезентация признаков представлена в форме списка признаков (дерево: ствол, крона, ветки, листья или хвоя, корни, производит кислород, растение).

И. Хофман отмечает, что наши знания о понятиях и их признаках хранятся в памяти не изолированно друг от друга. Когда при восприятии или назывании объекта активируется его репрезентация, то одновременно могут активироваться и другие понятийные единицы, которые каким-то образом связаны с первоначально активированным понятием. «... Понятия связаны в памяти таким образом, что активация одного из них вызывает в сознании и второе. Постоянство таких реакций позволяет предположить, что эти связи соответствуют отношениям, которые устанавливаются между принадлежащими к понятию объектами в реальной жизни. Семантические отношения – это связи между репрезентациями понятий в памяти, которые возникают в результате когни-

тивных процессов и специфическим образом отражают объективно существующие взаимосвязи предметного мира ...» [9, с. 103].

Характеризуя репрезентацию семантических отношений, И. Хофман выделяет два вида хранения семантических отношений: декларативное и процессуальное. Декларативное хранение информации связано с построением семантических сетей, в которых понятия соединены между собой семантическими отношениями. При процессуальном хранении семантические отношения рассматриваются не как непосредственно хранящиеся в памяти единицы, а как предписания о выполнении определенных операций, реализация которых позволяет проверить наличие того или иного отношения [9].

«... Различие между этими двумя формами репрезентации имеет принципиальное значение. Декларативное хранение отношений является надежным средством непосредственной фиксации в памяти результатов отражения, обеспечивающим быстрое и точное их воспроизведение. Но оно сопряжено с трудностью, состоящей в том, что число отношений, которые индивид должен запомнить в течение жизни так, чтобы не возник хаос в результате пересечения образующихся при этом сетей, безгранично велико. Напротив, процессуальное хранение является гораздо более экономным. Оно предполагает запоминание не каждого отдельного отношения между двумя, тремя и т. д. понятиями, а только признаков определенных классов отношений, существование которых определяется наличием критических связей между признаками ...» [9, с. 105].

При этом в некоторых случаях трудности процессуального хранения признаков понятий значительно превышают трудности декларативной репрезентации отношений. Данный факт получил подтверждение в нашем лонгитюдном исследовании, направленном на изучение эффективности и качественной специфики воспроизведения, количественных и качественных показателей забывания учебного текста школьниками [4, 11]. Исследование проводилось с использованием экспериментальной процедуры, стимульный материал которой представляет отрывок «Семейство пасленовые» из учебника по биологии для 6-х классов. Данный учебник предусмотрен программой обучения школьников в общеобразовательных учреждениях [5].

В тексте «Семейство пасленовые», используемого нами в качестве экспериментального материала, были выделены 8 смысловых единиц. Текст воспроизводился школьниками сразу после прослушивания, спустя сутки, неделю, год, три года и пять лет после запоминания. Следует отметить, что на всех этапах эксперимента частота воспроизведения смысловой единицы № 1 о многообразии растений семейства пасленовые значительно превышает частоту воспроизведения смысловой единицы № 2 о строении растений семейства.

Процессуальная репрезентация знания о том, что картофель и томат являются пасленовыми растениями, потребовала бы хранения в памяти полного набора признаков растений семейства пасленовые. В этом случае для школьников более рационально ограничиться запоминанием нескольких примеров пасленовых растений (смысловая единица № 1), исключив тем самым трудности хранения признаков (смысловая единица № 2).

Таким образом, школьники классифицируют помидор и картофель как пасленовые растения, но не могут указать признаки, которыми при этом руководствуются. В тех случаях, когда признаки понятий не даны сознанию человека, они не могут служить основой для понятийной идентификации объектов. Такие идентификации основываются скорее на непосредственном знании о принадлежности к понятию, то есть на фиксации в памяти понятийной информации в форме семантических отношений.

Полученные данные, позволяют по-другому взглянуть на проблемы запоминания, сохранения, воспроизведения учебного материала школьниками. В условиях огромного потока информации ее организация приобретает особое значение. При наилучших способах организации запоминаемый материал укладывается в систему связей, естественным образом направляющую извлечение его из памяти. Нам представляется, что «вплетение» новой информации в систему репрезентаций школьника обусловлено именно пониманием смысла учебного материала. Работа с текстом развивает как операционную, так и регулирующую стороны памяти и интеллекта, а развивающие задачи, в свою очередь, способствуют прочности усвоения знаний.

ЛИТЕРАТУРА

1. Брушлинский А.В., Сергиенко Е.А. Ментальная репрезентация как системная модель в когнитивной психологии / Ментальная репрезентация: динамика и структура. – М., 1998. – С. 5-22.

2. Величковский Б.М. Современная когнитивная психология. – М., 1982. – 336 с.
3. Найссер У. Познание и реальность: смысл и принципы когнитивной психологии. – М., 1981. – 232 с.
4. Осинина Т.Н. Лонгитюдное исследование воспроизведения учебного материала // Вестн. Томского гос. пед. ун-та (TSPU Bulletin). – 2015. – Вып.6 (159). – С. 50-56.
5. Пасечник В.В. Биология. Бактерии, грибы, растения. 6 кл.: учеб. для общеобразоват. учреждений. – 8-е изд., стереотип. – М., 2005.
6. Петренко В.Ф. Психосемантика сознания. – М., 1988. – 208 с.
7. Сергиенко Е.А. Когнитивная репрезентация в раннем онтогенезе / Ментальная репрезентация: динамика и структура. – М., 1998. – С. 135-162.
8. Холодная М.А. Интегральные структуры понятийного мышления. – Томск, 1983. – 190 с.
9. Хофман И. Активная память: Экспериментальные исследования и теории человеческой памяти : пер. с нем. – М., 1986.
10. Черемошкина Л.В. Психология памяти. – М., 2009.
11. Черемошкина Л.В., Осинина Т.Н. Память: закономерности воспроизведения учебного материала : монография. – М., 2012. – 208 с.
12. Чуприкова Н.И. Психология умственного развития: Принцип дифференциации – СПб., 2007. – 448 с.
13. Paivio A. Mental representations: a dual coding approach. // Oxford. England: Oxford University Press, 1986.

Summary

ABOUT THE NOTION OF REPRESENTATION INFORMATION IN MEMORY

T.N. Osinina

State University of Humanities and Technology

Abstract. The article analyzes the concept of representation. The analysis of the concepts of representation and representation of semantic relationships described I. Hoffman. In studies conducted by the author, received experimental confirmation of the fact that the procedural difficulties of storage attributes of concepts are sometimes far exceed the difficulties declarative representation relations.

Key words: memory; representation of information; concepts; relationships.

ОСОБЕННОСТИ ВНИМАНИЯ ПОДРОСТКОВ С АКЦЕНТУАЦИЯМИ ХАРАКТЕРА

О.И. Толстова

Государственный гуманитарно-технологический университет

Аннотация. В статье представлены результаты исследования особенностей внимания подростков с акцентуациями характера. Результаты данного исследования можно использовать в целях разработки профилактических, коррекционных и развивающих программ, направленных на исправление характера и на развитие процессов внимания учащихся.

Ключевые слова: акцентуации характера; внимание; подростковый возраст.

Подростковый период характеризуется существенными изменениями, как в физиологических, так и в психических процессах, протекающих у субъектов. Происходящие изменения, отражаются и на черты характера, и на attentionные процессы подростков. В свою очередь черты характера влияют на процессы сосредоточения сознания на предмете деятельности.

В этот период черты характера могут претерпевать существенные изменения и достигать крайней границы нормы. Таким образом, возникает «акцентуация».

Термин «акцентуированная личность» ввел Карл Леонгард [2]. Появление данного термина в психиатрии решило проблему разграничения психопатий и крайних вариантов нормы. К. Леонгард писал: «Личности, обозначаемые нами как акцентуированные, не являются патологическими. При ином толковании мы бы вынуждены были прийти к выводу, что нормальным следует считать только среднего человека, а всякое отклонение от такой середины должны были бы признать патологией» [2].

В подтверждение своей точки зрения К. Леонгард считал, что «...в развитых странах более половины популяции относится к акцентуированным личностям» [3].

А.Е. Личко продолжая идею об акцентуациях, указывал, что «...правильнее было бы говорить не об акцентуированных личностях, а об акцентуациях характера. Личность – понятие более широкое, оно включает интеллект, способности, мировоззрение и т.п. Характер считается базисом личности, он формируется в основном в подростковом возрасте, личность как целое – уже при повзрослении. Именно типы характера, а не личности в целом описаны К. Леонгардом, именно особенности характера отличают в его описаниях один тип от другого» [3].

Таким образом, акцентуации характера А.Е. Личко определил, как «крайние варианты его нормы, при которых отдельные черты характера чрезмерно усилены, отчего обнаруживается избирательная уязвимость в отношении определенного рода психогенных воздействий при хорошей и даже повышенной устойчивости к другим» [3].

Акцентуации характера подросткового поколения имеют определенный период созревания, но наиболее заметно акцентуации проявляются в подростковом возрасте. Акцентуированное поведение имеет «слабые места», если на подростков воздействуют неблагоприятные социальные условия, то у них проявляются признаки острой социальной дезадаптации.

Социальная дезадаптация на фоне акцентуаций характера может проявляться на протяжении всего подросткового периода. Акцентуированные подростки из-за особенностей своего характера, как правило, не могут удержаться ни в одном образовательном учреждении. У них возникают конфликты в семье и со сверстниками. Представители различных типов акцентуаций характера могут вступить в неформальные группы, ведущие асоциальный образ жизни.

Крайние проявления акцентуаций характера могут отрицательно влиять на успеваемость старших подростков: они не усваивают какую-то часть учебного материала, имеют низкие оценки, а так же проблемы с дисциплиной. Одним из факторов успешности учебной деятельности являются attentionные процессы.

Целью исследования было изучение особенностей внимания старших подростков с акцентуациями характера. Для достижения поставленной цели использовался метод сравнительного анализа: особенности внимания подростков с акцентуациями характера сравнивались с аналогичны-

ОСОБЕННОСТИ ВНИМАНИЯ ПОДРОСТКОВ С АКЦЕНТУАЦИЯМИ ХАРАКТЕРА

ми особенностями внимания подростков без акцентуаций характера. Была выдвинута гипотеза о том, что у подростков с акцентуациями характера показатели продуктивности внимания ниже, чем у подростков без акцентуаций характера.

Эмпирическое исследование охватило 55 испытуемых, в возрасте 15–16 лет. В экспериментальную выборку вошли 35 учащихся профессионального лицея, из них 15 мальчиков и 20 девочек, отличающихся наличием акцентуированного поведения. В контрольную выборку были отобраны 20 старшеклассников без акцентуаций характера, состоящие из 11 мальчиков и 9 девочек.

В качестве методов исследования использовались: счет по Э. Крепелину в модификации Н.И. Курочкина [1, 5, 7], корректурная проба Б. Бурдона [1, 5, 9], методика диагностики избирательности внимания Г. Мюнстерберга [1, 7], характерологический опросник «Акцентуации характера» К. Леонгарда – Г. Шмишека [7]. В качестве методов математической статистики использовался критерий U-Манна-Уитни и корреляционный анализ Пирсона.

С помощью данных методов мы исследовали основные свойства аттенционных процессов у подростков: скорость, точность, работоспособность, переключаемость, надежность. Мы определили, что в комплексный показатель надежности (продуктивности) входит: быстрое и правильное выполнение задания, то есть скорость и точность, переключаемость как скорость перехода от одной деятельности к другой, устойчивость как продол-

жительная концентрация сознания на предмете деятельности.

Сравнивая полученные результаты исследования особенностей внимания между экспериментальной и контрольной выборкой, следует отметить, что у подростков с акцентуациями характера скорость процессов сосредоточения сознания на предмете деятельности низкая, а у подростков без акцентуаций характера находится в норме.

В экспериментальной и контрольной выборках выявились корреляционно значимые различия в акцентуированных чертах застревающего, тревожно-боязливого и педантичного типов. Данные черты ярко выражены у подростков с акцентуациями характера в отличие от подростков без акцентуаций характера.

Акцентуированные подростки тревожно-боязливого типа тяжело переживают контрольные и проверки, появляется нервность, беспокойство из-за этого ухудшается показатель скорости внимания. Для подростков застревающего типа характерна «умственная жвачка», а для представителей педантичного типа – ригидность и инертность, что снижает скорость процессов сосредоточения сознания на предмете деятельности.

В методиках счет по Э. Крепелину и диагностика избирательного внимания Г. Мюнстерберга были выявлены значимые корреляции между показателями скорости и надежности процессов внимания в обеих группах (см. таблицу 1).

Таблица 1

Выявленные корреляции между показателями		Подростки с акцентуациями характера	Подростки без акцентуаций характера
Скорость (по методике счет по Э. Крепелину)	Надежность (по методике счет по Э. Крепелину)	0,86*	0,68*
Скорость (по методике Г. Мюнстерберга)	Надежность (по методике Г. Мюнстерберга)	0,55*	0,47*
Циклотимный тип	Точность (по методике корректурная проба Б. Бурдона)	0,35*	0,52*
Застревающий тип	Скорость (по методике корректурная проба Б. Бурдона)	- 0,36*	0,32
Застревающий тип	Точность (по методике Мюнстерберга)	0,38*	0,03
Дистимический тип	Работоспособность (по методике счет по Э. Крепелину)	- 0,36*	0,04
Скорость (по методике счет по Э. Крепелину)	Работоспособность (по методике счет по Э. Крепелину)	0,51*	0,18
Надежность (по методике счет по Э. Крепелину)	Работоспособность (по методике счет по Э. Крепелину)	0,54*	- 0,11

Данные в таблице 1 означают следующее: чем ниже показатель скорости сосредоточения сознания на предмете деятельности, тем ниже надежность, а чем выше скорость сосредоточения сознания на предмете деятельности, тем выше надежность.

В методике корректурная проба Б. Бурдона в обеих группах обнаружилась корреляционная связь между циклотимным типом и показателем точности attentionных процессов: точность attentionных процессов зависит от степени выраженности эмоциональных факторов.

Сравнительный анализ корреляций результатов показал, что статистически значимые взаимосвязи между показателями акцентуаций характера и процессов внимания подростков с акцентуациями характера отличаются от аналогичных связей подростков без акцентуаций характера.

У представителей акцентуированного поведения характеристики застревающего типа корреляционно связаны со скоростью процессов сосредоточения сознания на предмете деятельности (по методике Б. Бурдона) и точностью внимания (по методике Г. Мюнстерберга): чем меньше скорость сосредоточения сознания на предмете деятельности, тем больше точность процессов внимания.

У подростков дистимического типа обнаружилась связь с показателем работоспособно-

сти attentionных процессов (по методике счет по Э. Крепелину), то есть из-за медлительности, слабости волевых усилий снижается показатель работоспособности attentionных процессов.

В методике счет по Э. Крепелину у подростков с акцентуациями характера выявилась корреляционная связь между показателями скорости и работоспособности, надежности и работоспособности процессов внимания: чем выше скорость процессов внимания, тем выше работоспособность, чем выше работоспособность, тем увеличивается показатель надежности.

Данные корреляционные связи у подростков без акцентуаций характера не выявлены.

Полученные результаты исследования свидетельствуют о том, что выявились статистически значимые различия в скорости процессов сосредоточения сознания на предмете деятельности. Это значит, что гипотеза частично подтвердилась: у подростков с акцентуациями характера показатели продуктивности внимания ниже, чем у подростков без акцентуаций характера.

Результаты данного исследования можно использовать в целях психологического и педагогического сопровождения акцентуированных подростков и для разработки профилактических, коррекционных и развивающих программ, которые направлены на исправление характера и на развитие процессов внимания учащихся.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бруннер Е.Ю. Лучше чем, супервнимание. Методики диагностики и психокоррекции. – М.: Феникс, 2006. – 316 с.
2. Леонгард К. Акцентуированные личности / пер. В.М. Лещинская. – Ростов-на/Д.: Феникс, 2000. – 541 с.
3. Личко А.Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков. – Л.: Медицина, 1983. – 168 с.
4. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2013. – 713 с.
5. Рубинштейн С.Я. Экспериментальные методики патопсихологии и опыт применения их в клинике. – М.: Апрель-Пресс, Психотерапия, 2010. – 224 с.
6. Степанов В.Г. Психология трудных школьников : учебное пособие для учителей и родителей. – М.: Академия, 1997. – 320 с.
7. Столяренко Л.Д. Основы психологии: Практикум / ред.-сост. Л.Д. Столяренко. – 7-е изд. – Ростов-н/Д.: Феникс, 2006. – 704 с.
8. Шадриков В.Д. и др. Познавательные процессы и способности в обучении: учебное пособие для студентов пед. институтов / под ред. В. Д. Шадрикова. – М.: Просвещение, 1990. – 142 с.
9. Шадриков В.Д., Дударева В.Ю., Зиновьева Н.А. и др. Диагностика познавательных способностей: методика и тесты / под ред. В.Д. Шадрикова. – М.: Академический проспект, 2009. – 533 с.

Summary

**THE PECULIARITIES OF THE TEENAGERS' ATTENTION
WITH CHARACTER'S ACCENTUATIONS**

O.I. Tolstova

State University of Humanities and Technology

Abstract. There are stated results of the study of the peculiarities of the teenagers' attention with character's accentuation in the article. The results of this study can be used to develop programs' preventive, remedial and development designed to correct the nature and processes of attention to the development of students.

Key words: character's accentuations; attention; teenagers.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ИССЛЕДОВАНИЮ РОЛИ ОТЦА В РАЗВИТИИ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА

М.Н. Усцева

Государственный гуманитарно-технологический университет

Аннотация: В статье рассматривается феномен отцовства; анализируются основные подходы к пониманию отцовства. Особое внимание уделено роли отца в развитии и воспитании ребенка.

Ключевые слова: отцовство; роль отца; патриархальная семья; личность ребенка.

Изучение роли отца в развитии и воспитании ребенка является необходимым для понимания процесса становления его личности в семье. В связи с новыми возникающими моделями семьи в условиях социально-экономических и политических изменений происходит переоценка отцовских функций и активности отцов в воспитании. Это приводит к тому, что перед исследователями возникают различные вопросы относительно места отца в современной семье и его роли в развитии и воспитании ребенка.

Существуют два подхода в изучении родительства: первый подход исследует родительство применительно к развитию ребёнка, второй рассматривает самореализацию личности в родительстве и другие личностные характеристики, изменяющиеся с появлением ребёнка [2].

Традиционно отцу, по сравнению с матерью, отводится второстепенное место в жизни ребенка. Несмотря на это феномен отцовства привлекал внимание многих исследователей, как зарубежных (З. Фрейд (1926, 2001, 2002), Э. Фромм (2002), К.Г. Юнг (1997), Abelin (1971), Greenson (1954), Ticho (1976), Stoller (1979), Herzog (1982), Prutt (1983, 1984, 1987), R.Parke (1979, 1995, 2004), F. Tyson, R. Tyson (1990, 1998), W.J. Doherty (1993), L.J. Brown (2002), M. Lamb (2004)), так и отечественных (И.С. Кон (1988, 2003), Б.И. Кочубей (1993), В.Н. Дружинин (1996, 2000), Ю.В. Борисенко (Евсеевкова) (2005), И.В. Рыбалко (2006) и пр.). Число работ, посвященных отцовству, постоянно растет.

В исследованиях М. Мид (1988) отмечается, что почти в любой культуре женщины и мужчины выполняли разную работу.

В патриархальном обществе отцу приписывалось центральное место в семье, а также ответственность за благополучие, здоровье всех ее членов. Главной отцовской функцией являлось

материальное обеспечение семьи. По мнению И.С. Кона, несмотря на то, что власть принадлежала отцу, отец, скорее, фигура символическая, центральная роль в семье принадлежит матери [8]. У славян женщина воспринималась носителем определенной женской силы, что являлось причиной ее власти над мужчиной и вызывало страх и почтение [5].

В XX веке семья выполняла преимущественно функцию рождения детей и обеспечения бытовых условий жизни. Воспитанием детей занималось общество, взяв на себя ответственность, заменив отца и устранив его за пределы семейных отношений [5].

Современные условия в обществе, доминирующий тип семьи обуславливают различия отцовских и материнских функций (И.С. Кон, 1988, 1999, 2003; С.И. Голод, А.А. Клецин, 1994, В.Н. Дружинин, 1996, 2000). В современной России с ее культурными и историческими особенностями по-прежнему важнейшей из функций отца традиционно считают материальное обеспечение семьи. В связи с этим, некоторые исследователи связывают уменьшение значимости отца в семье с падением его социального статуса и приобретением женщиной экономической самостоятельности [12].

В отличие от патриархальной семьи, современные представления об отце больше характеризуют отца, как друга, а не как авторитарного главу семьи. Однако патриархальная семья по сравнению с современной является более стабильной. Организация традиционной семьи направлена на сохранение и повторение образа жизни родителей в детях. В семье данного типа отмечается четкость ролей, в современных же семьях роли родителей часто слабо дифференцированы, что является неблагоприятным для психического развития ребенка (О.М. Здравомыслова, 1992; А.Н. Голик, 1996).

Отцовство является не только биологической связью, отцовство предполагает воспитание детей, определенные права и обязанности по отношению к ним. Поэтому отмечают два аспекта отцовства: биологическое и социальное. Однако в современных условиях данные аспекты могут выступать самостоятельно и существовать независимо друг от друга (В. Думбляускас, 1988). Биологическое отцовство может существовать без социального отцовства. Также отцовство может быть только социальным (путем усыновления), без наличия кровнородственной связи [11]. Первоначально смысл слова «отец» раскрывался не как породитель, а как кормилец (Ю.И. Семёнов, 1974). В становлении отцовства традиционно выделяют три этапа: становление мальчика, мужчины, отца. К основным функциям отца в семье относят неспецифические (экономическая, управленческая, хозяйственная, эмоциональная, духовного общения и др.) и специфические (репродуктивная, воспитательная, экзистенциальная) (Н.Я. Соловьёв, 1977).

Существуют различные подходы к пониманию роли отца в развитии и воспитании ребенка. Так, в работах психоаналитически ориентированных исследователей отец занимает центральное место (З. Фрейд, 2001, 2002; М. Target, P. Fonagy, 2002 и др.). В работах З. Фрейда отец выступает во множестве ролей:

- 1) отец как объект любви, восхищения и идентификации;
- 2) отец как человек, осуществляющий заботу о ребенке;
- 3) отец как могущественное и даже всемогущее богоподобное существо;
- 4) отец как великий человек;
- 5) отец как защитник;
- 6) отец как наказующая фигура [1].

Теории объектных отношений (М. Кляйн, 1946; 1952, (2001); М. Малер, 1975, 1976; Х. Кохут, 1971, 1977, (2002)) подчеркивают важность взаимоотношений между Я и объектами, как главного организующего принципа человеческой жизни, источника здорового или аномального развития. В данных теориях исследуется ранняя зависимость младенца от матери, а также конфликты в процессе сепарации-индивидуализации и рассматривается значимость второго объекта для нормального развития ребенка, который будет способствовать «сепарации-индивидуализации» ребенка (М. Mahler, 1983; Ф. Тайсон, Р. Тайсон, 1998 и др.). В этих исследованиях были разработаны теоретические положения о значимости отца и его образа для психического развития ребенка.

М. Кляйн считает, что «отец играет важную роль в жизни ребенка и представляет объект любви, интереса и удовольствия, ребенок должен теперь справляться со всеми стимулами, соблазнами и конфликтами, внутренне присущими отношениям в «треугольнике» личностей» [7, с. 242].

Согласно М.С. Mahler, отец стимулирует раннюю исследовательскую активность ребенка во время подфазы практикования (10-11 мес. – 1,5 года) – фазы развития движений и активного освоения пространства. Отец также защищает его от регрессивного симбиотического материнского сближения во время подфазы сближения (15-18 мес. – 2,5 года), когда к локомоторной свободе добавляется овладение речью. В этот же период диадические отношения трансформируются, особая роль отводится отцу и его участию, как в диадическом, так и триадическом взаимодействии [20].

По мнению Х. Кохута, приобретение новых психических структур ребенком (особенно мальчиком) часто протекает от матери как объекта самости, обладающей для ребёнка, прежде всего функцией зеркального отражения, к отцу как объекту самости, функция которого состоит в том, чтобы быть объектом идеализации со стороны ребенка [9].

В аналитической психологии К.Г. Юнга отец представляет модель персоны для сына; то, из чего сын должен вычлени себя. По его мнению, решающее значение для психологического развития индивида является переживание архетипов и воображаемых образов и эмоций. Двойственность отцовского образа проявляется как в нежных, так и зловещих чертах. Нарушению развития ребенка способствует однонаправленность отцовского образа, вне зависимости от проявления им только заботы или насилия [17].

В неофрейдизме Э. Фромма отмечается, что «связь с отцом никогда не достигает глубины привязанности к матери – семье – крови – земле». «Фигура матери является одновременно подавательницей и разрушительницей жизни, она и та, кого любят, и та, кого боятся. Напротив, у отца совсем другая функция. Он представляет закон и порядок, социальные правила и обязанности, установленные человеком, и он является тем, кто наказывает или вознаграждает. Его любовь подчинена условиям, и ее можно заслужить, если делать то, что он требует» [15, с. 110]. Также отмечается, что для нормального развития нужна и отцовская, и материнская любовь; сдвиг в сторону преобладания одной из них ведет к нарушениям поведения.

В теориях привязанности Дж. Боулби акцентируется значимость ранних отношений матери и ребенка. При этом исследуются преимущественно детско-материнские отношения, в основе которых отношения привязанности [3]. Ряд исследователей пытались выявить качество привязанности ребенка к отцу, а также связь между ним и психическим развитием ребенка. Высказывается мысль, что основная роль отца как объекта привязанности заключается в обеспечении безопасности ребенка и стимуляции его исследовательской активности.

В системном подходе С. Минухина, М. Боуэна и др. рассматривается роль отца в семейном контексте. Представитель данного подхода М. Боуэн, исследуя пути возникновения и способы лечения шизофрении, пришел к выводу о важности отца в возникновении психических расстройств. Согласно его концепции, у человека существует способность к дифференциации между собой и другим. Чем меньше дифференциация, тем меньше человек способен справиться с тревогой и напряжением. Так, уход отца из семьи отрицательно влияет на эмоциональное состояние ребенка. Мать разрывает отношения с отцом, умалчивая о нем, что становится частью семейных мифов. Также мать может проецировать на сына свои желания, что приводит к образованию симбиотической связи, препятствующей его автономии и взрослению. Таким образом, некоторые психические заболевания М. Боуэн объяснял нераспавшимся симбиозом матери и ребенка [16].

В отечественных исследованиях различные аспекты феномена отцовства рассматривают И.С. Кон (1988, 2003); Б.И. Кочубей (1993); В.Н. Дружинин (1996, 2000); Ю.В. Борисенко (Евсеевкова) (2003, 2006); Н.А. Коркина (2003); Т.Б. Беляева, О.В. Сокол (2005); Ю.А. Токарева (2010) и др.

Уже отмечалось, что различия отцовства и материнства зависят от социокультурных условий. Однако роль отца в отличие от материнской остается не совсем определенной ввиду того, что: отцовские функции биологически менее значимы и их труднее конкретизировать; институционализируются они гораздо позднее; распределение отцовских и материнских функций базируется на более общей полоролевой дифференциации [8].

Итак, проблема роли отца в семье рассматривается с позиции следующих подходов:

I подход – отец как дисциплинирующая и наказующая фигура. Страх перед могуществом отца заставляет подражать отцу, в результате чего происходит передача ценностей, социальных норм из поколения в поколение.

II подход – отмечается, что подражание сына происходит с целью «защиты» от отца для научения мужскому поведению.

III подход рассматривает место отца в семье. Отмечается, что отец выполняет функцию посредника между ребенком и обществом, выступает элементом, связующим семью и социум. Другими словами, отец является непосредственным носителем социальных норм и требований к ребенку (подростку), представляя собой образец стандартов поведения [10].

ЛИТЕРАТУРА

1. Берлингейм Д. Доздиповы отношения между отцом и ребенком [Электронный ресурс] // Журнал практической психологии и психоанализа. – 2002. – № 2.
2. Борисенко Ю.В., Портнова А.Г. Проблема отцовства в современном обществе // Вопросы психологии. – 2006. – № 3. – С. 122-130.
3. Боулби Дж. Привязанность / под ред. Г.В. Бурменской. – М.: Гайдарики, 2003. – 447 с.
4. Голод С.И. Семья и брак: историко-социологический анализ. – СПб.: Петрополис, 1998. – 272 с.
5. Дружинин В.Н. Психология семьи. – М.: КСП, 1996. – 160 с.
6. Евсеевкова Ю.В. Система отношений в диаде «отец – ребенок» как фактор развития личности // Семейная психология и семейная терапия. – 2003. – № 4. – С. 30-47.
7. Кляйн М., Айзекс С., Райвери Дж., Хайманн П. Развитие в психоанализе / пер. с англ. Д.В. Полтавец, С.Г. Дура с, И.А. Перелыгин. – М.: Академический Проект, 2001. – 512 с.
8. Кон И.С. Ребенок и общество. – М.: Академия, 2003. – 336 с.
9. Кохут Х. Восстановление самости / пер. с англ. – М.: Когито-Центр, 2002. – 316 с.
10. Кочубей Б.И. Мужчина и ребенок. – М.: Знание, 1993. – Вып. 7.
11. Прилепских О.С. Образ отца как детерминанта развития представлений о будущем супруге у девушек : дисс. ... канд. псих. наук. – Ставрополь, 2005. – 199 с.
12. Рыбалко И.В. Трансформация отцовства в современной России : дисс. ... канд. соц. наук. – Саратов, 2006. – 125 с.

■ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ИССЛЕДОВАНИЮ РОЛИ ОТЦА В РАЗВИТИИ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА

13. Тайсон Ф., Тайсон Р. Психоаналитические теории развития. – Екатеринбург, 1998. – 528 с.
14. Фрейд З. Я и Оно: Сочинения. – М.: Эксмо; Харьков: Фолио, 2002. – 864 с.
15. Фромм Э. Гуманистический психоанализ / под ред. В.М. Лейбина. – СПб.: Питер, 2002. – 544с.
16. Эйдемиллер Э.Г., Юстицкис В. Психология и психотерапия семьи. – СПб.: Питер, 2000. – 656с.
17. Юнг К.Г. Сознание и бессознательное : сборник / пер.с англ. – СПб.: Университетская книга, 1997. – 544 с.
18. Abelin E. Some further observation and comments on the earliest role of the father. *Int. J. Psychoanal.* 56, PP. 293-302.
19. Lamb M., Tamis-Lemonda C. The role of the father: an introduction /Ed.by M. Lamb. *The role of father in child development.* – N.J.: Wiley, 2004. – P.1-32.
20. Mahler M.S. On human symbiosis and vicissitudes of individuation: Infantile psychosis /M.S. Mahler. *On the concept of Symbiosis and Separation-Individuation*, P.7. – N.Y.: International universities press, 1983. – 271 p.
21. Pleck J. *Psychology of sex-roles //Women and men.* – N.Y.: Prager, 1977. V. XVI. – 279 p.

Summary

PSYCHOLOGICAL APPROACHES TO RESEARCH THE ROLE OF FATHER IN CHILD'S PERSONALITY DEVELOPMENT

M.N. Ustseva

State University of Humanities and Technology

Abstract. The article is devoted to the phenomenon of fatherhood. The main approaches to the understanding of fatherhood are analysed in it. The particular attention is paid to father's role in child's education and development.

Key words: fatherhood; father's importance in child's life; patriarchal family; child's personality.

НАШИ АВТОРЫ

Афанасьев Владимир Васильевич – доктор педагогических наук, профессор общеинститутской кафедры теории и истории педагогики Института педагогики и психологии образования ГБОУ ВО «Московский городской педагогический университет». E-mail: vvafv@ya.ru.

Бабич Елена Олеговна – кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры развития воспитательных систем ГАОУ ВО города, Москвы «Московский институт открытого образования». E-mail: oleb205@yandex.ru.

Балакирева Нина Алексеевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной педагогики Государственного гуманитарно-технологического университета. E-mail: ninabal@mail.ru

Бухаренкова Ольга Юрьевна – кандидат исторических наук, доцент, директор Ресурсного центра педагогического образования Московской области, Государственный гуманитарно-технологический университет. E-mail: buk-olga@yandex.ru

Гулевич Татьяна Михайловна – кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры социальной педагогики Государственного гуманитарно-технологического университета. E-mail: GulevichTatyana@yandex.ru

Егорова Галина Викторовна – кандидат биологических наук, доцент кафедры биологии и экологии, проректор по учебно-методической работе, Государственный гуманитарно-технологический университет. E-mail: egorovagalv@mail.ru

Епишина Лариса Владимировна – заместитель директора Московского областного центра дистанционного образования, Государственный гуманитарно-технологический университет. E-mail: Lara-oz@mail.ru

Зорина Зоя Александровна – доктор биологических наук, профессор, заведующий лабораторией физиологии и генетики поведения биологического факультета, Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, г. Москва. E-mail: zorina_z.a@mail.ru

Котова Елена Геннадьевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка Государственного гуманитарно-технологического университета. E-mail: kotova070809@yandex.ru

Красилова Ирина Евгеньевна – директор Московского областного центра дистанционного образования, Государственный гуманитарно-технологический университет. E-mail: irinakrasilova@gmail.com

Куницына Светлана Михайловна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры воспитательных систем ГБОУ ВО МО «Академии социального управления». E-mail: svetlana28061979@mail.ru.

Куприянова Светлана Анатольевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Государственного гуманитарно-технологического университета. E-mail: kuprijanova31@mail.ru

Кутякова Нинель Константиновна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Государственного гуманитарно-технологического университета. E-mail: kutyakova.ninel@mail.ru

Нечаев Михаил Петрович – доктор педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой воспитательных систем ГБОУ ВО МО «Академия социального управления», член-корреспондент Международной академии наук педагогического образования, г. Москва. E-mail: mpnechaev@mail.ru

Осинина Татьяна Николаевна – кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры педагогики Государственного гуманитарно-технологического университета. E-mail: tatyanaosinina@mail.ru

Петрова Людмила Андреевна – кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры педагогики Государственного гуманитарно-технологического университета. E-mail: plandr50@mail.ru


Романова Галина Александровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Государственного гуманитарно-технологического университета. E-mail: galinaromanova3@rambler.ru

Скударёва Галина Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент, зав. кафедрой педагогики Государственного гуманитарно-технологического университета. E-mail: fdp@mgogi.ru

Сорокина Ольга Алексеевна – учитель английского языка высшей квалификационной категории МОУ лицей г. Орехово-Зуево. E-mail: 25olga08@mail.ru

Толстова Ольга Игоревна – аспирантка 2 года обучения факультета психологии Государственного гуманитарно-технологического университета. E-mail: Olga.Origina2014@yandex.ru

Усцева Мария Николаевна – кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры психологии и дефектологии Государственного гуманитарно-технологического университета. E-mail: ustseva.maria@yandex.ru



Ферцер Виктория Юрьевна – кандидат педагогических наук, доцент, зав. кафедрой социальной педагогики Государственного гуманитарно-технологического университета. E-mail: v-fertser@mail.ru

Хиринская Елена Вячеславовна – аспирантка кафедры педагогики Государственного гуманитарно-технологического университета. E-mail: noilroge@mail.ru

Хотулева Ольга Викторовна – кандидат биологических наук, доцент кафедры биологии и экологии Государственного гуманитарно-технологического университета. E-mail: Khotuleva@yandex.ru

Шаталов Алексей Алексеевич – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики Государственного гуманитарно-технологического университета. E-mail: aa2541@yandex.ru

Яковлева Элина Николаевна – кандидат филологических наук, доцент, проректор по научной работе Государственного гуманитарно-технологического университета. E-mail: mgopi@list.ru

OUR AUTHORS

Afanasiev Vladimir Vasilievich – Doctor of Education, Professor of the institutional chair of theory and history of pedagogy, Institute of pedagogy and psychology of education GBOU VO «Moscow city pedagogical university». E-mail: vvafv@ya.ru.

Babich Elena Olegovna – Ph.D. in Education, Senior Lecturer of the chair of development of educational systems GAOU VO of Moscow city «Moscow institute of open education». E-mail: oleb205@yandex.ru.

Balakireva Nina Alekseevna – Ph.D. in Psychology, Associate Professor of social pedagogy of State University of Humanities and Technology. E-mail: ninabal@mail.ru

Bukharenkova Olga Yuruievna – Ph.D. in History, Associate Professor, Director of the Resource center of pedagogical education of State University of Humanities and Technology. E-mail: buk-olga@yandex.ru

Gulevich Tatyana Mikhailovna – Ph.D. in Education, Senior Lecturer of the chair of social pedagogy of State University of Humanities and Technology. E-mail: GulevichTatyana@yandex.ru

Egorova Galina Viktorovna – Ph.D. in Biology, Associate Professor of biology and ecology chair, Vice-rector on educational-methodological work of State University of Humanities and Technology. E-mail: egorovagalv@mail.ru

Epishina Larisa Vladimirovna – the Deputy Director of Moscow regional center of distance education of State University of Humanities and Technology. E-mail: Lara-oz@mail.ru

Zorina Zoya Aleksandrovna – Doctor of Biology, Professor, Head of laboratory of physiology and genetics of behaviour, biology faculty, Lomonosov Moscow state University. E-mail: zorina_z.a@mail.ru

Kotova Elena Gennadievna – Ph.D. in Education, Associate Professor of State University of Humanities and Technology. E-mail: kotova070809@yandex.ru

Krasilova Irina Evgenievna – Director of Moscow regional center of distance education of State University of Humanities and Technology. E-mail: irinakrasilova@gmail.com

Kunitsyna Svetlana Mikhailovna – Ph.D. in Education, Associate Professor of the Department of educational systems of GBOU VO MO «Academy of social management». E-mail: svetlana28061979@mail.ru.

Kupriyanova Svetlana Anatolyevna – Ph.D. in Education, Associate Professor of pedagogy chair of State University of Humanities and Technology. E-mail: kupriyanova31@mail.ru

Kutyakova Ninel Konstantinovna – Ph.D. in Education, Associate Professor of pedagogy chair of State University of Humanities and Technology. E-mail: kutyakova.ninel@mail.ru

Nechaev Mikhail Petrovich – Doctor of Education, Professor, the Head of Department of educational systems in GBOU VO MO «Academy of social management», member-correspondent of the International Academy of Sciences of pedagogical education, Moscow. E-mail: mpnechaev@mail.ru

Osinina Tatiana Nikolaevna – Ph.D. in Psychology, Senior lecturer of Pedagogy chair of State University of Humanities and Technology. E-mail: tatyanaosinina@mail.ru

Petrova Lyudmila Andreevna – Ph.D. in Education, Senior lecturer of Pedagogy chair of State University of Humanities and Technology. E-mail: plandr50@mail.ru

Romanova Galina Alexandrovna – Ph.D. in Education, Associate Professor of Pedagogy chair of State University of Humanities and Technology. E-mail: galinaromanova3@rambler.ru

Skudareva Galina Nikolaevna – Ph.D. in Education, Associate Professor, the Head of Pedagogy chair of State University of Humanities and Technology. E-mail: fdp@mgogi.ru

Sorokina Olga Alekseevna – the Teacher of English of the highest qualification category of MOU Lyceum of Orekhovo-Zuyevo. E-mail: 25olga08@mail.ru

Tolstova Olga Igorevna – a postgraduate student of the 2nd year of the faculty of psychology of State University of Humanities and Technology. E-mail: Olga.Origa2014@yandex.ru

Ustseva Maria Nikolaevna – Ph.D. in Psychology, Senior lecturer of psychology and defectology chair of State University of Humanities and Technology. E-mail: ustseva.maria@yandex.ru

Fertser Victoria Jurievna – Ph.D. in Education, Associate Professor, Head of Social Pedagogy chair of State University of Humanities and technology. E-mail: v-fertser@mail.ru

Khirinskaya Elena Vyatcheslavovna – a postgraduate student of the Department of pedagogy of State University of Humanities and Technology. E-mail: noilroge@mail.ru



Khotulova Olga Victorovna – Ph.D. in biology, Associate Professor of biology and ecology chair of State University of Humanities and Technology. E-mail: Khotuleva@yandex.ru

Shatalov Aleksey Alekseevich – Doctor of Education, Professor of Pedagogy chair of State University of Humanities and Technology. E-mail: aa2541@yandex.ru

Yakovleva Elina Nikolaevna – Ph.D. in Philology, Associate Professor, Vice-rector on scientific work of State University of Humanities and Technology. E-mail: mgopi@list.ru




ВЕСТНИК

ГОСУДАРСТВЕННОГО
ГУМАНИТАРНОГО-
ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО
УНИВЕРСИТЕТА

СЕРИЯ: ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

Научный журнал

№ 2 (2015)



Подписано в печать 07.12.2015.
Формат 60x84/8. Усл. печ. л. 13,02.
Тираж 100 экз. Заказ № 569.

Редакционно-издательский отдел ГОУ ВО МО
«Государственный гуманитарно-технологический университет».
142611, Московская область, г. Орехово-Зуево, ул. Зеленая, д. 22.